

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Neß, Harry [Hrsg.]
EUROPASS-Berufsbildung - Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Fachtagung am 2. Juni 1999

Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2000, VI, 156 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Neß, Harry [Hrsg.]: EUROPASS-Berufsbildung - Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Fachtagung am 2. Juni 1999. Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2000, VI, 156 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31001 - DOI: 10.25656/01:3100

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31001>

<https://doi.org/10.25656/01:3100>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF



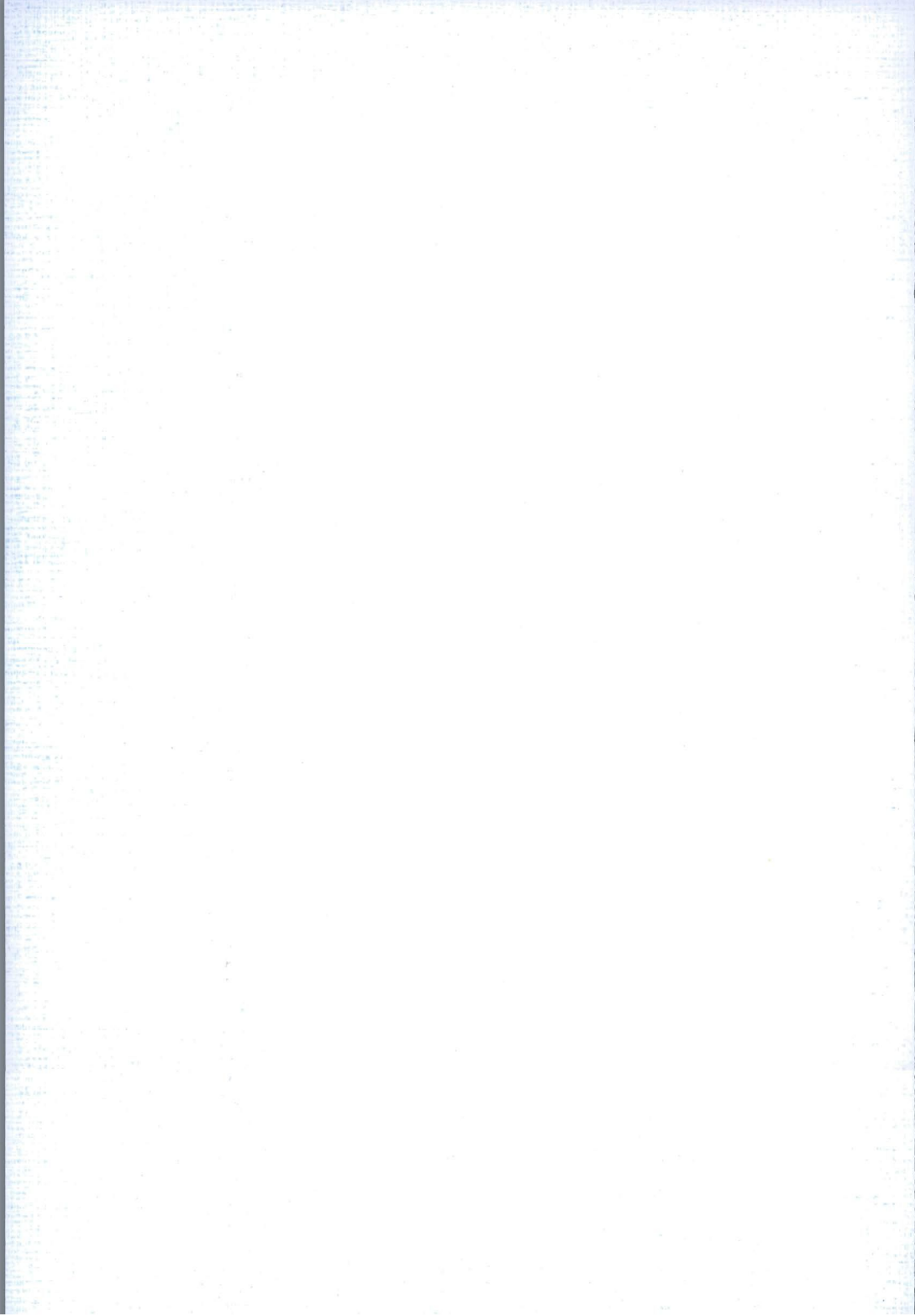
Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.)

EUROPASS-Berufsbildung
- Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess -

Fachtagung am 2. Juni 1999

Materialien zur Bildungsforschung

Band 6



GFPPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung

IDPF

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.)

EUROPASS-Berufsbildung
– Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –

Fachtagung am 2. Juni 1999

Materialien zur Bildungsforschung
Band 6

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

EUROPASS-Berufsbildung : Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess ; Fachtagung am 2. Juni 1999 / GFPP, Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung ; DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.) – Frankfurt am Main : GFPP ; Frankfurt am Main : DIPF, 2000

(Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 6)

ISBN 3-923638-24-8

Copyright © 2000 by Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main

Printed in Germany
ISBN 3-923638-24-8

Inhalt

Vorwort

V

Ansichten zur Situation

Hans Krollmann, Staatsminister a.D., Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Frankfurt am Main: Ausbildung und Weiterbildung angesichts fallender Grenzen in der Europäischen Union – Gedanken eines Ehemaligen	3
Karin Wolff, Staatsministerin, Kultusministerium des Landes Hessen: Internationale Erfahrungen hessischer Berufsschulen	11
Peter Thiele, Regierungsdirektor, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der EUROPASS ab 2000: Start frei für ein europäisches Zertifizierungssystem?	19

Perspektiven zur Weiterentwicklung

Dr. Harry Neß, Projektleiter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Erfahrungen und Erwartungen steuern den Erfolg EUROPASS-Berufsbildung – ein weiterer Schritt transnationaler Transparenz –	29
Jürgen Schlegel, Ministerialdirigent, Generalsekretär der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bund und Länder bauen Brücken – Reform beruflicher Bildung als Chance für mobilitätsfördernde Maßnahmen	47

Prof. Dr. Josef Rützel, Technische Universität Darmstadt, Institut für Berufspädagogik: Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen	61
Peter Schermer, Ministerialdirigent i.R., Hessisches Kultusministerium: Vom "Europass Berufsbildung" zum "Europäischen Berufsbildungspass"	89
Dr. Ursula Herdt, Leiterin des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW: Anforderungen an die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen	109
Walter Hoffmann, MdB, Berlin: Die Weiterbildungspolitik der nationalen Gewerkschaften in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union	119
Prof. Dr. Hermann Avenarius, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Berufsbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die deutsche Berufsbildungsforschung	139

Anlagen zur Eigeninitiative

Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung	145
Adressen der Ausgabestellen für den EUROPASS in Deutschland	155

Vorwort

Ziele der Fachtagung "Entwicklungspfade zum EUROPASS-Berufsbildung" der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 2. Juni 1999 in Frankfurt am Main waren, über bereits vorhandene Aktivitäten zur Äquivalenzfrage von Abschlüssen an beruflichen Schulen zu informieren und Perspektiven aufzuzeigen, wie aus den Schulen heraus der internationale Austausch von Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonal verbessert werden kann. Dabei ist vor allem zur Sprache gekommen, wie in diese Maßnahmen die Betriebe und ihre Interessenverbände verstärkt einbezogen werden können.

Bezüglich der Verwaltungsebene wurde in diesem Zusammenhang darüber diskutiert, welche rechtlichen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um die im Ausland erworbenen Qualifikationen für die nationale Zertifizierung von beruflichen Abschlüssen anerkannt zu bekommen. Aus dem gemeinsamen Diskurs der an beruflicher Bildung Beteiligten sind auf der Fachtagung Fragestellungen für weitere Forschungsvorhaben zur transnationalen Anerkennung von beruflichen Abschlüssen angemahnt worden.

In der vorliegenden Veröffentlichung finden sich alle Referate in einer von den Autoren überarbeiteten und zum Teil auf der Grundlage der Tagungsergebnisse erweiterten Form, so dass der Leser einen ersten Einblick in die Problematik des Themas und der jeweiligen Lösungsansätze gewinnen kann. Ergänzt werden die Referate durch die Beiträge der Podiumsteilnehmer, die ihre Ausführungen themenorientiert formuliert haben.

Besonders dankbar sind wir der Kultusministerin des Landes Hessen, Frau Staatsministerin Karin Wolff, und dem Präsidenten der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Herrn Hans Krollmann, für ihre Grußworte und für ihre in diesem Zusammenhang zum Thema gemachten Ausführungen.

Die Fachtagung hat als Schritt auf dem Wege zu Zielen, deren Realisierung in mittlerer Reichweite erwartet werden, ihren Zweck voll erfüllt, indem sie auch auf die vielen noch ungelösten Schwierigkeiten, aber auch

Chancen aufmerksam gemacht hat, die mit einer wirkungsvollen Einführung des geplanten Europasses verbunden sind.

Stellungnahmen und Beiträge interessierter Leser nehmen wir gerne für künftige Veranstaltungen und Forschungsvorhaben auf, die sich mit der Realisierung und der Evaluation des Europasses befassen.

Peter Döbrich / Harry Neß

Ansichten zur Situation

Hans Krollmann

Berufliche Ausbildung und Weiterbildung angesichts fallender Grenzen in der Europäischen Union – Gedanken eines Ehemaligen

Während eines großen Bauvorhabens in der Nähe meiner Wohnung fielen mir vor ein paar Jahren Autos mit britischen Kennzeichen ebenso auf wie Englisch sprechende Mit-Kunden beim Einkauf. Es waren unter anderem Fliesenleger, die als Selbständige Aufträge übernommen hatten – das „heimische Handwerk“ sprach von „Billigkonkurrenz“. Meisterbetriebe waren das nicht – aber offensichtlich befähigte Fliesenleger ohne großen Befähigungsnachweis eines Chefs. Einem in Deutschland lebenden Gesellen dieses Handwerks wäre alsbald „zum Schutze des Verbrauchers“ das Handwerk gelegt worden. Ich spiele mit der interessanten Frage, ob ein in England lebender Fliesenleger mit deutscher Gesellenprüfung in Deutschland auf Zeit selbständig arbeiten dürfte – wahrscheinlich ja, wenn er seinen Wohnsitz in diesem anderen Land der EU behält und keinen neuen Wohnsitz in Deutschland begründet.

Ziemlich klar, dass wir es bei meinem Beispiel mit einem Problem der Berufsausübung in Europa zu tun haben – und der Problemdruck wird nicht nur in Grenzregionen wachsen. Allerdings sehe ich voraus, dass der größte Handlungsdruck aus östlicher Richtung kommen wird – auch vor der EG-Mitgliedschaft besonders Polens.

Die Absolventen, die in 1999 die Schule verlassen, finden nicht genügend Ausbildungsplätze. Darüber redet man auf „höchster Ebene“ im „Bündnis für Arbeit“. Nun ist dies alles nicht neu. Wer alt genug ist, der hat in der alten Bundesrepublik in mehreren Wellen die Folgen von einbrechender Konjunktur bei gleichzeitig starken Jahrgängen als Ausbildungsplatzmangel erlebt. Dass unsere „Schülerberge“ etwas mit Kriegsfolgen zu tun haben, sollte uns bewusst werden. In einem weiteren Sinne rechnet zu diesen Folgen auch unsere Immigrationspolitik. Horribile dictu – sind wir doch nach Mehrheitsmeinung unserer Bürger kein Einwanderungsland. Die Gastarbeiter waren aber keine Gäste – die Bezeichnung „Gast“ war weniger freundlich als hoffnungsvoll gemeint. Die Politik glaubte, dem

Problem ausweichen zu können, ohne sich die Hände schmutzig zu machen mit einem Rotationssystem, wie es etwa die Schweiz ohne erkennbare Skrupel exerziert. Die Schweizer Gastronomie lebt von Arbeitskräften mit befristeter Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis. Unser System war anders, und wir können uns jetzt nicht weigern, die Verantwortung für die Kinder der Arbeitsimmigranten zu übernehmen.

Die Idee des Qualitätsschutzes und damit des Verbraucherschutzes, der nur durch den Meisterbetrieb zu sichern sei, ist Ideologie geworden, und das nicht erst seit den letzten Jahren. Vor Ort ist die Stunde der Gesellen und ihrer Mitarbeiter – seien das nun Auszubildende oder Angelernte. Der Meister kalkuliert und produziert die Angebote. Das ist aller Ehren wert, trägt aber nicht als Rechtfertigung für den großen Befähigungsnachweis als Voraussetzung für die Selbständigkeit. Wenn aber die Legitimation einer gesetzlichen Regelung nicht mehr stimmt, dann sind ihre Tage gezählt.

Das Schicksal der Ladenschluss-Gesetzgebung ist dafür ein Lehrstück. Einige der Betroffenen scheinen erst realisieren zu müssen, dass es sich nicht um eine Pflicht handelt, ein Geschäft geöffnet zu halten, sondern um ein Recht. Es geht auch nicht vorrangig um Arbeitsschutz, wenn gleich auch hier die Gewerkschaften in vorderer Front gegen die „Deregulierung“ mit eben diesem Argument kämpfen. Es ging und geht um einen Zaun gegen das Einbrechen von Markt – es ist beruhigend, wenn die Konkurrenz wenigstens während des Ladenschlusses ruht. Dekouvrierend hätte sein sollen, mit welchem Eifer abgemahnt wurde, wenn etwa Tankstellen begannen, im Einzelhandel oder im Handwerk – Brötchen – zu wildern. Wenn der Tankwart ohnehin da ist – wieso dann ein als Reisebedarf geheucheltes Sortiment? Wo bleibt der Arbeitsschutz, wenn Gastronomiebetriebe außer Haus verkaufen – natürlich nach dem Gesetz nur fertige Gerichte? Der Verkauf eines blassen Hähnchens als Verstoß gegen das Gesetz mit der tragenden ratio Arbeitsschutz?

Als Qualitätssiegel, so hoffe ich, werden unsere Meisterbetriebe überleben, wird der große Befähigungsnachweis überleben, nicht aber als Zugangshindernis für die Ausübung handwerklicher Tätigkeit durch Selbständige. Ich erinnere mich an Qualifikationsmaßnahmen in Handwerksberufen – etwa Tischlerei – für Frauen, die mit Erfolg abgeschlossen haben und dann „ihren Meister suchten“. In mehr als einem Fall wurden Pensionäre aktiviert.

Mein Chemielehrer hat vor der Währungsreform die Besichtigung eines Chemiebetriebes in Westfalen (Imhausen Witten) für uns ermöglicht. Dort wurde so genannte Schwimmseife produziert, eine angenehmere Variante zu dem grauen schweren Zeug, mit dem man sich nur die Haut abreiben konnte. Gleichzeitig waren aber Anlagen zur Produktion synthetischer Butter betriebsfähig vorhanden. Dem Vernehmen nach war diese Butter für die Verpflegung von U-Boot-Besatzungen bestimmt gewesen – sah wie Butter aus, war auch Butter, schmeckte nicht nach Butter, wurde aber nicht ranzig.

Genau so geht es uns heute mit dem größten Teil der Milch, die in unseren Molkereien produziert wird. Worauf ich hinaus will: Als ich die erste moderne Molkerei besichtigte, musste ich an die „Butterfabrik“ denken. In der Molkerei war allerdings eher mehr und blitzblanke Technik zu sehen. Später zeigte der Berufsstand dem Landwirtschaftsminister eine zur Erinnerung aufgehobene Molkerei mit Butterfertigung „von Hand“, einschließlich historischer Butterfässer. Auszubildenden sollte offensichtlich die Geschichte nahe gebracht werden. Damals – erste Hälfte der Siebzigerjahre – war klar, dass in Molkereien Maschineneinrichter und Chemotechniker gebraucht würden.

Jedenfalls war erkennbar, dass immer mehr Betriebe nicht in der Lage waren und immer weniger sein würden, für tradierte Berufe auszubilden. Ein führender Funktionär eines Berufsverbandes zeigte mir mit berechtigtem Stolz seinen Betrieb – er produzierte Kresse, Brunnenkresse. Man gibt eine Brühe mit Samen auf Styroporplatten, lässt keimen, zerschneidet und verpackt appetitlich für den Verkauf im Laden. Neben dieser Fabrik waren einige Reihen Gemüse gepflanzt – es sollten ja Gärtner ausgebildet werden. Dieser Gärtnerfabrikant war gewissenhaft und trat für überbetriebliche Ausbildungszentren ein. Die entlassen im dualen System Gärtner. Auch solche, die im Betrieb nie als Gärtner gearbeitet haben – sein Betrieb brauchte, wenn überhaupt eine Fachkraft, dann einen Maschineneinrichter.

Richard Sennett schildert in „Der flexible Mensch – Die Kultur des modernen Kapitalismus“ die Entwicklung einer Bäckerei in Boston. „Der Geruch der Hefe vermischte sich in den heißen Räumen mit dem von Schweiß, die Hände der Bäcker waren ständig in Mehl und Wasser getunkt, die Männer benutzten ihre Nase ebenso wie ihre Augen, um festzustellen, ob das Brot gut sei. Ihr Handwerkerstolz war groß, aber sie sagten, ihre Arbeit mache ihnen keinen Spaß, und das glaubte ich ihnen. Das

Hantieren an den Öfen führte oft zu Verbrennungen, die primitiven Teigrührmaschine strapazierte die Muskeln, und es war Nacharbeit, was dazu führte, dass diese so familienorientierten Männer (Griechen) ihre Familien außerhalb des Wochenendes nur selten sahen.“

Heute, nach 25 Jahren, arbeitet die Bäckerei mit hoch entwickelten, vielseitig einsetzbaren Maschinen flexibel je nach der in Boston vorhandenen Nachfrage. „Die Bäckerei riecht nicht länger nach Schweiß, und in den Räumen ist es erstaunlich kühl, während sich die Arbeitskräfte früher regelmäßig vor Hitze übergeben mussten. Unter dem fluoreszierenden Licht ist jetzt alles seltsam still. ... Das computergesteuerte Backen hat die ballertähnliche körperliche Tätigkeit am Arbeitsplatz tief greifend verändert. Inzwischen kommen die Bäcker nicht mehr mit den Zutaten der Brotlaibe in Berührung, da sie den gesamten Vorgang mit Hilfe von Bildschirmsymbolen überwachen, die zum Beispiel aus den Daten über Temperatur und Backzeit der Öfen ermitteln, ob das Brot durchgebacken ist; nur wenige Bäcker sehen noch das Brot, das sie herstellen. Ihre Monitorbilder sind nach dem üblichen Windows-Prinzip aufgebaut. ... Brot ist ein Bildschirmsymbol geworden. ... Als Resultat dieser Arbeitsweise wissen die Bäcker allerdings nicht mehr, wie Brot eigentlich gebacken wird. Automatisiertes Brot ist kein Wunder an technischer Vollkommenheit; die Maschinen geben regelmäßig falsche Informationen über die Laibe im Ofen, beispielsweise messen sie nicht genau die Stärke der aufgehenden Hefe oder den wirklichen Zustand des Brotes. Die Arbeiter können diese Fehler teilweise am Bildschirm ausgleichen, sie können die Maschinen jedoch nicht einstellen, oder wichtiger noch, Brot von Hand backen, wenn die Maschinen – wie so oft – ausfallen. Als programmabhängige Arbeitskräfte besitzen sie kein praktisches Wissen.“ Die von Sennett geschilderten „Bäcker“ sind weder Bäcker noch Machineneinrichter. Computerkenntnisse wurden laut Sennett bei der Einstellung verlangt – ein Wissen, dass nicht angewendet wird, weil sie nur von anderen eingerichtete Programme bedienen. Entfremdung! „Zu Hause backe ich noch richtiges Brot“, so zitiert Sennett einen der Arbeiter.

In einer Phase des Ausbildungsplatzmangels besuchte ich die hervorragende Lehrwerkstatt eines traditionsreichen und florierenden (nicht zuletzt wegen „Sonderfertigung“) Metall verarbeitenden Betriebes in Kasel. Wenn ich mich richtig erinnere, konnten von 10 Bewerbern 2 genommen werden. Auf die Frage nach den Auswahlkriterien kamen ein Rechtschreibe- und ein Rechentest heraus. Taktvoll habe ich nach dem Kriterium der Betriebszugehörigkeit schon des Großvaters, mindestens

aber des Vaters nicht gefragt – obwohl dieses vermutlich nicht weniger aussagekräftig war als die Tests. Wir – ich war im Gespräch mit dem langjährigen Leiter, einem Industriemeister – wir waren uns einig, dass für den Facharbeiterbrief Rechnen und Rechtschreibfähigkeiten wichtig seien. Auf meine Frage, ob mit Tests auf diesen Feldern eine vernünftige Rangfolge hergestellt werden könne, kam schließlich die Antwort, irgend ein objektives Auswahlverfahren sei nötig. Der Kultusminister, eingedenk der von ihm verantworteten Auswahlkriterien bei der Lehrereinstellung im „Käufermarkt“, hat nicht weiter insistiert.

Mangelnde Beherrschung von Kulturtechniken taucht als Hindernis für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen immer dann auf, wenn die Nachfrage größer ist als das Angebot. Schlägt der Markt um, schweigen die Klagen. Wenn die Kassiererin in einem Supermarkt Einzelhandelskauffrau ist, dann braucht sie andere Qualifikationen als gute Leistungen im Kopfrechnen. Belastbarkeit, die Freundlichkeit erst möglich macht, ist am meisten gefragt, wenn die Kunden nicht als notwendiges Übel, sondern als zu umwerbende Menschen betrachtet werden.

Wie gesagt – wir haben es in der Berufsausbildung auch mit den jungen Menschen zu tun, die an der Hürde des Facharbeiterbriefs scheitern, weil sie den „Theorieanteil“ nicht bringen. So produziert das gelobte System am laufenden Band Abbrecher, darunter nicht zuletzt Kinder von Immigranten – Deutsche eingeschlossen. Wieso ist es nicht möglich, die Bausteine zu zertifizieren, aus denen sich eine berufliche Qualifikation unterhalb oder neben dem Gesellenbrief errichten lässt? Der Gesellenstolz spricht dagegen ebenso wie die Furcht der Gewerkschaften vor „Lohndumping“ – als ob Handwerk, Landwirtschaft und erst recht Industrie auf Hilfsarbeiter und angelernte Kräfte je verzichtet hätten. Das muss ein Ende haben. Damit ich recht verstanden werde: Es geht mir nicht nur um die Auszubildenden, die in der Lehre scheitern oder über den Rechtschreibtest, der beispielhaft genannt wird, sondern auch um jene, die gar nicht erst einen Platz finden.

Es gab in den Siebzigerjahren eine Reihe von durchaus erfolgreichen Schulversuchen, in denen etwa eine kaufmännische Ausbildung in der Schule vermittelt und von der zuständigen Industrie- und Handelskammer zertifiziert wurde. Ich habe in den Siebzigerjahren den wachsenden Widerstand der Kammern gegen solche Versuche gespürt. Auf der Suche nach den Ursachen bin ich auf die Sorge der in den Kammern etablierten Berufsbildungsfunktionäre gestoßen, sie könnten an Einfluss verlieren.

Vergleichbares gilt übrigens für die Ausbilder in den Lehrwerkstätten der großen Betriebe. In den beruflichen Schulen herrschte ebenfalls Unbehagen – wieso kann ein „normales“ Gymnasium eine solche Ausbildung anbieten? Zusammenarbeit zwischen den Schulformen ist gut – säuberliche Trennung ist besser. Damit soll nichts, aber auch gar nichts gegen die Qualität der Berufsschulen und ihrer Abschlüsse einschließlich Fachhochschulreife und Abitur gesagt werden. Gegenseitige Anerkennung darf nicht Lippenbekenntnis bleiben. Das gilt unter den Schulen und zwischen Schulen und Arbeitswelt – nicht nur im herkömmlichen dualen System. Wenn ein Gymnasium so ausgestattet ist, dass es Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die herkömmlich erst in einer Berufsausbildung erworben werden, dann sollte es in die Lage versetzt werden, dies auch zu zertifizieren. Wer kennt nicht die immer neuen Klagen darüber, dass Polizeibeamte im Zehnfinger-Suchsystem auf antiken Schreibmaschinen herumhacken würden, um Büroarbeit zu erledigen? Die Rückfrage muss erlaubt sein, wieso die Beamten nicht eine Schreibmaschine beherrschen – heute wäre es das Keyboard eines PC und sein Textverarbeitungsprogramm. Wer einmal Berichte der Gendarmerie über sozialdemokratische oder gewerkschaftliche Versammlungen vor und nach der Aufhebung des Sozialistengesetzes gelesen hat, der wird über die Fähigkeit staunen, lesbare Langschrift zu schreiben. Niemand sollte eine Schule verlassen, ohne ein Angebot bekommen zu haben, Schreibtechniken von heute zu benutzen. Die Reihe der Beispiele könnte beliebig verlängert werden.

Eines ist übrigens klar: Die Attraktivität einer Ausbildung im dualen System besteht nicht zuletzt in der Chance, im Ausbildungsbetrieb auch eine Anstellung zu finden. Die Hoffnung wurde und wird oft enttäuscht. In der jüngeren Vergangenheit sind Fließbänder von Automobilfabriken mit Bäcker- und Maurergesellen bemannt worden. Heute besteht das Problem mehr und mehr darin, dass Firmen in Industrie und auch im Handwerk nicht mehr genau wissen, welche Eigenschaften und welche Kenntnisse und Fertigkeiten ihre künftigen Mitarbeiter und damit ihre Auszubildenden oder ihre Trainees eigentlich haben sollten. Sie sollten zu lernen gelernt haben. Sie sollten also flexibel sein, denn das Lernen auch im Beruf ist lebenslang nötig, weil der Beruf nicht mehr die sichere Perspektive von gestern bietet. Sie sollten aber auch nach der Ausbildung zur Verfügung stehen.

Mehr und mehr verlangt die Industrie das Abitur als Voraussetzung für den Abschluss eines Ausbildungsvertrages. Auch im Handwerk scheitert der Hauptschüler, ja auch der Realschüler häufig in der Konkurrenz mit

„höheren“ Abschlüssen. Damit schließt sich der Kreis: Wer die „verkopften“ Voraussetzungen nicht mitbringt, hat keine Abschlusschance. Mir ist klar, dass es Betriebe gibt, die Realschüler bevorzugen, weil sie mit ihrer Firmentreue rechnen. Dahinter steckt noch mehr. Es hängt von den Arbeitgebern ab – und der öffentliche Dienst ist einer der wichtigsten –, ob sich die Anforderung an eine formale Qualifikation durch den Schul- oder Hochschulabschluss immer höher schraubt. Es gibt Grund zu der Annahme, dass der Aufstieg vom Banklehrling zum Vorstandsvorsitzenden eine Karriere von gestern ist. Immerhin, es gibt Banken und andere Firmen, die systematisch Weiterbildungschancen bieten. Der öffentliche Dienst ist besonders zurückhaltend, seit es genügend Akademiker gibt, die nachfragen. Dabei ist eines sicher: Wenn die Einstellungsbedingungen und das Einstellungsverhalten sich nicht ändern, dann ist alles Gerede über Studienabschlüsse nach 3 Jahren eben nur Gerede. Wer sollte nicht nach den Weihen des höheren Dienstes streben, wenn er sie auch erst mit knapp dreißig Jahren erreicht?

Ich erinnere mich an das Jubiläum eines früheren Realgymnasiums. Festredner ein Altphilologe. Nichts gegen diese Fakultas. Mir kam nur in den Sinn, ob die Schlachten der Vergangenheit noch nachwirken würden und die Anerkennung nun endlich durch Verpflichtung eines richtigen Gymnasialen erreicht werden solle. Zu meiner Überraschung hat sich der Redner kräftig mit dem Unsinn von Arbeitslehre auseinander gesetzt. Dies nicht etwa mit dem Vorwurf, es handele sich in Wahrheit um eine unzureichenden Einführung in die Soziologie der Arbeitswelt, sondern ganz grundsätzlich – verachtet mir die Meister nicht – aber jeder bleibe in seinem Stande. Der Kultusminister hat keinen Beifall mit dem Hinweis gewinnen können, es sei nicht nur nicht schädlich, sondern ein erstrebenswertes Ziel, Schüler testen zu lassen, „was sie mit ihren Händen können“. In diesen Tagen fand ich einen Hinweis darauf, dass ein dem Philologenverband nahe stehender Lehrer-Funktionär die Vernachlässigung der Berufsbildung in unserem Schulsystem beklagt. Wie geht das wohl zusammen? Boshaft übersetzt heißt das: Befreit das Gymnasium von denen, deren Stand der „Beruf“ ist – profession für uns, vocation für die anderen.

Bei der Besichtigung eines mit einer Kombination von gymnasialer Oberstufe und Berufsschule in einem neu errichteten Komplex von Gebäuden bekam ich den Hinweis – Ordnung muss sein – dass an der Farbe der Türen – rot oder blau – die Zuordnung zu erkennen sei – war gar nicht ironisch gemeint.

Eigentlich ist ja eine Menge geschehen, um berufliche und allgemein bildende Schulen gleichermaßen auszustatten. Die Besoldung stimmt. An der Kooperation fehlt es nach wie vor. Es fehlt auch, wenn man näher hinsieht, die wahrhaftige gegenseitige Anerkennung. Die Fachhochschulreife eines Gymnasiums hat den Geruch der abgebrochenen Schullaufbahn. Wenn in einer Schule – auch einem herkömmlichen Gymnasium – das Abitur nach den geltenden Lehrplänen nicht oder nur mit unvernünftigen Anstrengungen und Nachhilfen erreichen wird, dann muss sie sich verpflichtet fühlen, andere Angebote zu machen. Mit dieser Verpflichtung meine ich nicht das *consilium abeundi* in der Form des Schulwechsels. Es ist noch gar nicht so lange her, dass Mädchen, die von ihren Eltern mit der mittleren Reife aus der Schule genommen werden sollten, immerhin ein Angebot bekamen, Schreibmaschine zu lernen. Das galt damals als fortschrittlich, als eine Hinwendung auch der Schule zur Arbeitswelt. Das reicht natürlich nicht. Allen Schülern muss die Möglichkeit geboten werden, ihre Fähigkeiten auszutesten und zu entwickeln. Die Schule muss in der Lage sein, das Erreichte zu testieren. Für die Anerkennung solcher Testate muss geworben werden. Die Wirtschaft verlangt mehr und mehr Mitarbeiter, die Lernen gelernt haben. Die Spezialisierung erledigen die Firmen zunehmend selber. Abschlüsse und Eingangsvoraussetzungen müssen darauf überprüft werden, ob sie Kenntnisse und Fertigkeiten attestieren. Die Möglichkeit, die Ausbildungszeit von drei auf zwei Jahre zu verkürzen, ist ein Anreiz für die Einstellung von Abiturienten. Auch für andere Auszubildende muss es möglich sein, früher abzuschließen, wenn sie sich denn einer Prüfung mit Erfolg stellen. In durchaus nicht wenigen Berufsfeldern ist das dritte Jahr die Zeit, in der ein Azubi sich lohnt. Man beobachte einmal, wie Kraftfahrzeuginspektionen heutzutage durchgeführt werden.

Karin Wolff

Internationale Erfahrungen hessischer Berufsschulen

Die Bürgerinnen und Bürger Europas haben am 13. Juni 1999 bei steigungsfähiger Wahlbeteiligung ein Europäisches Parlament gewählt. Nur wenige Menschen in Europa haben verinnerlicht, wie weit europäische Strukturen bereits bis hinein in die Lebensweisen des Einzelnen eingedrungen sind. In den europäischen Regelungen geht es – überspitzt formuliert – nicht nur darum, Richtlinien für Bananen oder Spielzeuge zu entwickeln, sondern es geht vielmehr um die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einem globalen Wettbewerb. Im Schatten des Kosovo-Krieges und des Rücktrittes der Europäischen Kommission stand der Europäische Gipfel in Berlin und der damit verbundenen Einigung über die AGENDA 2000. Die wichtige Nachricht, dass innerhalb dieser AGENDA 2000 auch die Reform der Sozialfonds und der Strukturfonds beschlossen wurde, ging in den Medien unter.

Das Land Hessen erhält seit 1990 Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds. Bereits unter Kultusminister Dr. Wagner wurden die Eingliederungslehrgänge in die Berufs- und Arbeitswelt für Ausländer und Ausiedler – kurz EBA genannt – entwickelt und seit dieser Zeit ausgebaut. Jährlich werden ca. 1.000 Jugendliche mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds qualifiziert und in unser Ausbildungs- und Beschäftigungssystem eingegliedert. Die Unterrichtsinhalte Deutsch als Zweitsprache, informationstechnische Grundbildung, handlungsorientierter Unterricht sowie der Fachsprachenerwerb sind Gütezeichen dieser Qualifizierungsmaßnahme geworden.

Auch zukünftig werden hessische Schülerinnen und Schüler durch Mittel des Europäischen Sozialfonds gefördert werden. Bereits Mitte April hat das Kultusministerium einen Antragsentwurf mit einer Entwicklungsstrategie erstellt und beim hessischen Fondsverwalter angemeldet. Die Entwicklungsstrategie wurde als Teilbereich der strategischen Überlegung und Schwerpunktsetzung des Landes Hessen eingebracht und als Gesamtentwicklungsstrategie des Landes Hessen beim Bundesminister für Arbeit vorgelegt.

Das Kultusministerium hat in die Entwicklungsstrategie aufgenommen, dass der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt, ausgehend von den allgemeinbildenden Schulen, hier z.B. Hauptschulen oder Sonderschulen, mit den beruflichen Schulen integriert wird. Durch die Einbeziehung dieser Schülergruppen können dann eigene Programme zur Förderung von Jugendlichen in den vorgenannten Schulformen angeboten werden. Das vorgesehene Maßnahmebündel versteht sich als Eingliederungshilfe in die Berufs- und Arbeitswelt für benachteiligte Jugendliche, Ausländer und Aussiedler, Schulabbrecher und Behinderte.

Die neuen Maßnahmen, die auf den Erfahrungen der EBA-Lehrgänge aufbauen, sollen modellhaft neue Wege der Förderung Jugendlicher beschreiten und durch folgende Schwerpunktsetzungen fortgeführt werden:

- Durch den Einbezug der Gruppe der von Arbeitslosigkeit bedrohten deutschen Jugendlichen werden zusätzliche Impulse gesetzt.
- Zur Verbesserung des Schulsystems im Bereich des Übergangs Schule/Beruf sollen allgemeinbildende Schulen, und hier vor allem die Hauptschulen, verstärkt konzeptionell einbezogen werden.
- Zur Erhöhung der Integrationseffekte und Verminderung von Konfliktpotentialen in den Gruppen werden Verfahren entwickelt und eingesetzt, die speziell auf den neuen Zuschnitt der Zielgruppe der Maßnahme abgestimmt sind.
- Der Informationsfluss und Erfahrungsaustausch zwischen den an der Durchführung der Maßnahme beteiligten Institutionen soll durch Internet-Nutzung erleichtert und optimiert werden.
- Durch Nutzung neuer IuK-Technologien soll den Jugendlichen die Suche von arbeits- und ausbildungstellenrelevanten Informationen ermöglicht werden. Gleichzeitig sollen mit diesem Programm andere Programme, z.B. der Bundesregierung verbunden werden, damit Synergieeffekte erreicht werden können.
- Die Jugendlichen können berufliche Teilqualifikationen erwerben, die auch im Europass-Berufsbildung eingetragen werden können. Damit können sie sich auf dem europäischen Arbeitsmarkt bewerben und einen beruflichen Einstieg finden.

Die Vollendung des Europäischen Binnenmarktes 1992 mit der Sicherstellung des freien Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehrs hat dazu geführt, dass vor allen Dingen die Beseitigung einer Reihe

technischer, materieller und steuerlicher Schranken, die sich bei der Ausübung zahlreicher Berufe niederschlagen, entfallen. Freier Verkehr von Personen im Rahmen des Europäischen Binnenmarktes setzt Freizügigkeit voraus, die ihrerseits nur gewährleistet ist, wenn in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft Niederlassungsfreiheit besteht. Vor diesem Hintergrund darf die Verwirklichung des Europäischen Binnenmarktes nicht nur in ihrer wirtschaftspolitischen Dimension gesehen werden. Die kultur-, sozial- und bildungspolitische Perspektive ist gleich bedeutend zu sehen. Weltweite Veränderung der Gesellschaft, beeinflusst durch neue Technologien, wirtschaftliche und soziale Einflüsse bedingen neue Denkweisen auch in Bezug auf die persönliche Berufsentscheidung.

Die philosophische Grundlage des Berufes in Deutschland hat sich bereits in den letzten Jahren verändert und wird weiteren starken Veränderungen unterliegen. Der erlernte Beruf wird nicht mehr die Basis einer lebenslangen beruflichen Tätigkeit sein, vielmehr wird es darauf ankommen, wie stark sich der Einzelne auf die beruflichen Chancen einstellen und entsprechend qualifizieren kann.

Was bedeutet dies jedoch für die junge Generation?

Für sie stellen sich vielfältige Entscheidungsfragen!

Das berufliche Bildungswesen der Europäischen Gemeinschaft und damit die berufliche Bildung auch in Hessen muss in der Lage sein, die Herausforderung des tief greifenden technologischen Wandels sowie seine Auswirkungen auf Beschäftigung, Arbeit und berufliche Qualifikation annehmen zu können. Parallel zu einzelnen staatlichen Maßnahmen ist hier eine gemeinschaftliche Zusammenarbeit unabdingbar.

Die berufliche Bildung hat daher im Hinblick auf die Verwirklichung des Europäischen Binnenmarktes in seiner wirtschaftlichen, vor allem aber auch sozialen Dimension die Aufgabe, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu sichern, den Übergang junger Menschen in das Erwerbsleben zu erleichtern und schließlich zur Verringerung der Arbeitslosigkeit – insbesondere der Langzeitarbeitslosigkeit – beizutragen. Gleichzeitig müssen die jungen Menschen schon frühzeitig in den Schulen auf lebenslanges Lernen vorbereitet werden. Die Grundlage dazu ist nicht Unterrichtsausfall und Lernen nach Belieben. Grundlagen sind vielmehr Unterrichtsgarantie, damit der notwendige Unterrichtsstoff auch in ausreichender Form vermittelt werden kann und die Festlegung von konkreten In-

halten, damit auf einer soliden Basis für ein lebenslanges Lernen aufgebaut werden kann.

Die neue hessische Landesregierung hat hierfür einen Kraftakt unternommen und hat schon für das angelaufene Schuljahr 1999/2000 50.000 zusätzliche Stunden durch Einstellung neuer Lehrkräfte bereitgestellt. Von diesen 50.000 zusätzlichen Stunden werden mehr als 10.000 Stunden in die beruflichen Schulen gegeben, die damit eine solide, europafähige berufliche Bildung durchführen können.

Die Vielfalt der Berufsbildungssysteme in den einzelnen Mitgliedsstaaten der Gemeinschaft ist wichtig und ein Beispiel für die Vielfalt der europäischen Kultur insgesamt. Dennoch weisen die verschiedenen Schul- und Ausbildungssysteme teilweise gravierende Unterschiede und Lücken aus. Sie gilt es, nach dem Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens zwischen den einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft auszugleichen. Hierzu wurden Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise auf europäischer Ebene erlassen, die die berufliche Mobilität innerhalb Europas und die Freizügigkeit der Bürgerinnen und Bürger fördern.

Ein Musterbeispiel für gemeinschaftliches Handeln auf dem Gebiet der gegenseitigen Anerkennung war bereits die Verabschiedung der Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Hochschuldiplomen, die eine mindestens dreijährige Ausbildung abschließen. Hier stand nicht die Harmonisierung um jeden Preis im Vordergrund der Bemühungen, vielmehr geht diese Richtlinie vom Prinzip des gegenseitigen Vertrauens aus und könnte so Vorbild für weitere Richtlinien zur Anerkennung von Schulabschlüssen oder Berufsabschlüssen sein.

Ebenfalls hat sich die „Zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48 EWG“ bewährt, obwohl in Einzelfragen noch Klärungsbedarf besteht. Seit der Verabschiedung dieser Richtlinie haben europaweit eine Vielzahl von Menschen, gerade auch Absolventinnen und Absolventen von hessischen Fachschulen, eine Anerkennung ihrer Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat erhalten. Die hessische Servicestelle beim Staatlichen Schulamt für den Landkreis Darmstadt-Dieburg und die Stadt Darmstadt erkennt ständig berufliche Qualifikationen die in einem europäischen Mitgliedstaat erworben worden sind für Hessen und damit zum Teil auch für die Bundesrepublik Deutschland an. In den betroffenen Verordnungen

wurden zur Erleichterung der Verfahrensregeln eigene Europaklauseln zur Anerkennung eingearbeitet. Diese Anerkennungsverfahren sind seit Jahren zur hessischen und gleichzeitig auch zur europäischen Normalität geworden. Die Ausführungsbestimmungen hierzu werden ständig überprüft und an europäische Notwendigkeiten angepasst.

Neben den vorgenannten allgemeinen Regelungen gibt es eine Vielzahl von sektoriellen Richtlinien, wodurch für die meisten Tätigkeiten in Industrie, Handwerk und Handel der Zugang zu einzelnen Berufen in der europäischen Gemeinschaft liberalisiert wurde. Zur generellen Erleichterung des Berufszugangs wurde dabei gegebenenfalls vorgesehen, dass die im Herkunftsland innerhalb bestimmter Jahre gewonnene Berufserfahrung vom Aufnahmeland anzuerkennen ist. Der Europass-Berufsbildung wird insbesondere in diesem Bereich neue Impulse geben.

Mit der Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung ist ein weiterer wichtiger Schritt in die Anerkennungspraxis von europäischen Berufsbildungsabschnitten erreicht worden. Andere Tagungsteilnehmer sind hierzu intensiver auf die Gesamtproblematik eingegangen. Von meiner Seite ist lediglich anzumerken, dass in Ausgestaltung dieser Entscheidung nicht nur, wie bereits entwickelt, ein Formular „EUROPAPASS“ erarbeitet werden muss, vielmehr müssen gemeinsame klare Absprachen zur Anerkennung von Berufsbildungsabschnitten z.B. für bestimmte berufliche Vollzeitschulformen getroffen werden. Hierzu ist in den kommenden Jahren noch viel Detailarbeit zu leisten. Den gesamten Entwicklungsprozess werde ich entsprechend unterstützen und fördern.

Auch die Anerkennung von Berufsbildungsabschnitten bei der dualen Berufsausbildung muss mit allen Beteiligten entwickelt und zu einer neuen gemeinsamen europäischen Berufsbildung geführt werden, ohne die nationalen Strukturen zugunsten von europäischen Anpassungen zu zerstören. Soweit ich in meiner Funktion als Kultusministerin hier eingreifen kann, werde ich diesen Prozess aktiv unterstützen und dabei jedoch auch die Länderinteressen berücksichtigen. Keinesfalls kann bei diesen Entwicklungen ein europäischer Regelungsbedarf definiert werden, der letztlich auf eine Einheitsberufsbildung in Europa hinausläuft.

Zu einem Ausbau der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit auf den Gebieten der beruflichen und der allgemeinen Bildung gehört auch die För-

derung des Fremdsprachenunterrichts. Gute Fremdsprachenkenntnisse sind eine Chance zur Begegnung und Kommunikation in Europa, mangelnde Kenntnisse dagegen immer noch größtes Kontakthindernis für die Menschen. Wichtig hierbei sind:

- früher Beginn beim Erlernen einer Fremdsprache, für geeignete Kinder bereits in der Grundschule,
- ein früher Beginn beim Erlernen einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache an allgemein bildenden Schulen, insbesondere an Gymnasien,
- ein verstärkter Fremdsprachenunterricht an beruflichen Schulen,
- eine Intensivierung des Erlernens weniger verbreiteter Amtssprachen der Gemeinschaft sowie eine Förderung bilingualer Unterrichtseinheiten.

Theoretisch erworbene Fremdsprachenkenntnisse müssen in der tatsächlichen Begegnung mit Menschen umgesetzt und durch praktische Erfahrungen ergänzt werden können. Nur so kann für junge Menschen wirklich erfahrbar werden, dass sich Mobilität lohnt.

Lassen Sie mich an dieser Stelle kurz die Inhalte und Ziele einiger wichtiger EU-Programme und ihre Wirkung auf den Berufsbildungsbereich in Hessen darstellen.

Das SOKRATES-Programm der Europäischen Union mit den Teilbereichen Comenius und Lingua E soll das Ausmaß und die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Gemeinschaft verbessern. Hier nehmen beispielsweise die Förderung der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern sowie eine berufsbezogene Sprachausbildung und Kurzaustauschprogramme für Jugendliche zur Sprachförderung einen breiten Raum ein. Hunderte von hessischen Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen und eine große Anzahl von Lehrkräften haben in den vergangenen Jahren an diesem Austauschprogramm teilgenommen und europäische Sprachen lebensnah erfahren. Gleichzeitig konnten sie die Kultur des Partnerlandes kennen lernen und zum Teil lebenslange Freundschaften gründen.

Bereits seit 1989 werden im Rahmen des PETRA-Programmes und in den Folgejahren mit dem Programm LEONARDO DA VINCI Projekte der beruflichen Bildung gefördert. Im Rahmen der europäischen Verbund-

netze von Ausbildungspartnerschaften konnten Schulen mit einem Finanzrahmen von ca. 2 Mio. DM gefördert werden. An der Förderung beteiligt waren bisher sechs berufsbildende Schulen, das Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Kassel sowie das Hessische Landesinstitut für Pädagogik in Wiesbaden. Die Projekte hatten insbesondere zum Inhalt

- die Übungsfirmenarbeit als besondere pädagogisch-europäische Maßnahme in der Berufsausbildung Jugendlicher,
- die Kooperation von Berufsbildungsinstituten zur Erweiterung des Bildungsangebotes durch innovative Maßnahmen,
- das europäische Schulnetzwerk für Umwelt und Kontrolltechnik,
- die Ausbildung der Ausbilder für die Durchführung von Euromodulen,
- die integrative Ausbildung von Fremdsprachensekretärinnen und Fremdsprachensekretären,
- die Entwicklung und Anwendung von Ausbildungsmodulen und Bewertungsmethoden – insbesondere im Hinblick auf neue Berufsabschlüsse und neue Berufsprofile,
- die Planung moderner Kfz-technischer Aus- und Weiterbildungskonzeptionen und deren Implementierung, sowie
- die Zusammenarbeit in transnationalen virtuellen Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung.

Weitere Projekte wurden in Zusammenarbeit mit Betrieben z.B. mit der Telekom in Darmstadt durchgeführt und haben die Partnerschaften in der dualen Berufsausbildung im europäischen Rahmen dargestellt.

An den Austauschprogrammen des Programms LEONARDO DA VINCI haben bisher ebenfalls mehrere hundert hessische Schülerinnen und Schüler teilgenommen und berufliche Inhalte des jeweiligen Partnerlandes konkret durch Praktika zum Teil in den Schulen, aber auch in den Betrieben erfahren.

Insgesamt gab es mehr als 170 hessische Projekte, die mit europäischen Partnern durchgeführt wurden. Auch zukünftig werden und müssen berufsbildende Schulen eng mit europäischen Partnern zusammenarbeiten, damit sie befähigt sind, auf dem europäischen Markt leistungsfähig zu bleiben. Zur Förderung dieser Austauschmaßnahmen wurden finanzielle Mittel des Kultusministeriums bereitgestellt und werden auch in Zukunft

zusammen mit den europäischen Fördermitteln europäische Begegnungen und europäische Berufserfahrungen unterstützen.

Europa ist keine Vision, Europa ist Realität geworden. Zu dieser Realität gehört die gemeinsame Entwicklung von Berufsbildungsinhalten auf europäischer Ebene und die Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise in allen europäischen Staaten. Der Berufsbildungspass ist eine solide Grundlage zur Anerkennung dieser beruflichen Befähigungsnachweise.

Peter Thiele

**Der EUROPASS ab 2000:
Start frei für ein europäisches Zertifizierungssystem?**

I.

Die Mobilität über Ländergrenzen hinweg ist in den letzten Jahren besonders im Hochschulbereich, aber auch in der beruflichen Bildung kontinuierlich gestiegen.

Die europäische Integration, der europäische Binnenmarkt und der besonders in Grenzgebieten entstehende gemeinsame Arbeitsmarkt, aber auch ein Blick auf die europäischen Bildungsprogrammen und deren wachsenden Austauschzahlen machen deutlich, dass Jugendliche wie erwachsene Erwerbstätige zukünftig die Europäische Union stärker als Bildungsraum nutzen werden.

Wir müssen dieser Entwicklung Rechnung tragen durch eine stärkere internationale Öffnung der nationalen Ausbildungssysteme, durch verstärkte Einbeziehung beruflicher Austauschphasen in anderen Staaten und durch mehr Transparenz der Ausbildungswege und Qualifikationen in unseren Ländern.

II.

Für die Fortentwicklung der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit ist hierbei das unter deutscher EU-Präsidentschaft verabschiedete neue EU-Programm LEONARDO II von Bedeutung, das ab dem Jahr 2000 besonderes Gewicht auf die Mobilitätsförderung legt. In der österreichischen und deutschen Präsidentschaft ist es uns gelungen, eine Steigerung des Mobilitätsanteils am Programmbudget um 30 % zu erzielen. In vielen Mitgliedstaaten, auch in Deutschland, werden zusätzlich die nationalen Austauschprogramme ausgebaut.

In diesem Kontext spielen politische Initiativen wie die Entscheidung des Rates zum EUROPASS zur Bescheinigung von Auslandsqualifikationen

in der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle. Letztlich wird der Stellenwert von Auslandsqualifikationen durch deren praktische Nutzbarkeit und Einschätzbarkeit in Bildung und Beschäftigung bestimmt.

Ein Blick in die Geschichte der EU-Zusammenarbeit verdeutlicht die Notwendigkeit eines Bescheinigungssystems wie dem EUROPASS in Europa:

In der über 20-jährigen europäischen Kooperation im Berufsbildungsaustausch wurden bislang, wenn überhaupt, die vermittelten Auslandsqualifikationen nur unzureichend und äußerst unterschiedlich in Form, Sprache und Inhalt bescheinigt. Bereits im europäischen Berufsbildungsprogramm PETRA II wurden Anfang der 90er Jahre zu diesem Problem Studien in den Mitgliedstaaten durchgeführt mit dem Ziel der Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen in der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt. Schon damals wurde über europaweit einheitliche Bescheinigungen als Informationsinstrument nachgedacht, jedoch wurde diese Idee nicht weiterverfolgt.

In der Debatte zum Grünbuch der Kommission zu Mobilitätshindernissen im Bildungsbereich hat sich Deutschland gemeinsam mit anderen Staaten dafür stark gemacht, „für Aus- und Weiterbildungsabschnitte im Ausland eine EU-Bescheinigung mit einheitlichem Design und Raster für Auslandsqualifikationen in der Sprache des Aufnahme- und Entsendelandes“ zu realisieren. Die Kommission hat hierzu die Initiative ergriffen und eine Ratsentscheidung für einen solchen EU-einheitlichen EUROPASS vorgelegt, der nach zügigen Verhandlungen vom Ministerrat im Dezember 1998 einstimmig verabschiedet wurde.

III.

Der EUROPASS ist bereits in Deutschland erhältlich und wird unter folgenden Rahmenbedingungen von den deutschen Ausgabestellen kostenlos bereitgestellt:

- Der EUROPASS gilt ab dem Jahr 2000 für alle Formen der Berufsbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich. Zielgruppe des EUROPASS sind im Schwerpunkt Berufsschüler, Auszubildende, junge Arbeitnehmer und Studenten, aber auch Weiterbildungsteilnehmer, die die EUROPASS-Bedingungen erfüllen, sind nicht ausgeschlossen.

- Die Ratsentscheidung zum EUROPASS regelt dabei die Rahmenbedingungen für die Bescheinigung von sog. „europäischen Berufsbildungsabschnitten“.
- Die Finanzierung der Auslandsaufenthalte selbst muss aus anderen Quellen erfolgen. Dies sind die neuen EU-Bildungsprogramme wie LEONARDO II, über die der Großteil von Auslandsaufenthalten in Deutschland gefördert wird, bilaterale Programme (z.B. vom BMBF geförderter Deutsch-Französischer Jugendaustausch) und sonstige Drittmittel.
- Berufsbildungsabschnitte sind im Rahmen grenzübergreifender Bildungsaufenthalte erworbene Qualifikationen, die auf der Grundlage von Vereinbarungen der Ausbildungspartner aus dem Herkunfts- und Gastland durchgeführt und von einem Ausbilder begleitet werden. Die Dauer der Maßnahme kann flexibel festgelegt werden.
- Die Ausbildungspartner legen für den Berufsbildungsabschnitt vor dem Auslandsaufenthalt die Fachinhalte, Ziele, Dauer und Modalitäten der Auslandsqualifizierung fest und dokumentieren dies im EUROPASS.
- Zudem werden die Teilnehmer, deren Ausbilder, die Gesamtdauer der Ausbildung und die beteiligten Ausbildungseinrichtungen genannt.
- Die Bescheinigung erfolgt in mindestens zwei Sprachen, nämlich der des Herkunftslandes und des Gastlandes.
- Die Bescheinigung wird durch die für die Berufsausbildung der Teilnehmer verantwortlichen Partner im EUROPASS ausgestellt.
- Die Nutzung des EUROPASS ist freiwillig. Dennoch hat der EUROPASS – etwa in Deutschland – bereits jetzt eine überwältigende Nachfrage zu verzeichnen.

Der EUROPASS leistet einen wichtigen Beitrag, die Attraktivität beruflicher Bildung, den Stellenwert von Auslandsqualifikationen in Bildung und Arbeit sowie das Aufeinanderzugehen der Berufsbildungssysteme zu verstärken. Er wird nicht nur für europäische Austauschmaßnahmen, sondern auch für bilaterale Programme aktiv genutzt werden.

IV.

Bei der Umsetzung des EUROPASS wird sich mittelfristig auch die Frage stellen, ob der EUROPASS, der nur Mindeststandards setzt, nicht Basis für detailliertere Bescheinigungen und Zertifizierungen von Qualifikationen sein kann.

In der europäischen Debatte zu Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen verläuft die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten von der gegenseitigen Anerkennung über Systeme von sog. Entsprechungsverfahren für Berufsqualifikationen stärker hin zu Konzepten zur besseren Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen.

Der EUROPASS liegt in diesem Trend. Er ist im Kern ein Informationsinstrument, mit dem vermittelte Qualifikationen mehrsprachig nachgewiesen werden. Gleichzeitig werden allerdings in der europäischen Debatte zur Transparenz und zum EUROPASS verstärkt Stimmen laut, die Instrumenten wie dem EUROPASS einen höheren qualitativen Stellenwert geben wollen, ohne dabei auf eine formalrechtliche Anerkennung von Teilqualifikationen im Ausland abzielen.

Ein Ansatzpunkt hierbei ist die Orientierung am europäischen Kredittransfersystem ECTS im Hochschulbereich und die Frage, ob ein solches System nicht auch auf den Berufsbildungsbereich adaptiert werden könnte. ECTS wurde 1985 auf Initiative des Europäischen Rates im Hochschulbereich initiiert und zielt darauf, auf freiwilliger Grundlage und Vereinbarung von Hochschuleinrichtungen eine Anrechnung von im Ausland belegten Hochschulkursen zu ermöglichen.

Zwischenzeitlich ist das ECTS fest in das SOKRATES I-Programm integriert und wird auch in SOKRATES II fortgeführt. An ECTS nehmen über 145 europäische Hochschulen teil. Basis des ECTS ist gegenseitiges Kennen und Vertrauen, Transparenz der Studieninhalte und die Vereinbarung eines Punktesystems für vermittelte Qualifikationen sowie ein „Lern-Vertrag“, der zwischen allen Beteiligten ausgehandelt und verbindlich festgelegt wird.

Eine Übertragung dieses Systems auf den Berufsbildungsbereich, etwa unter Nutzung des EUROPASS, ist z. Z. politisch und fachlich umstritten. Gründe hierfür sind, dass im Hochschulbereich traditionell (seit Jahrhunderten) eine enge internationale Zusammenarbeit und Mobilität besteht

und ähnliche Studiengänge und Abläufe existieren. Daher ist hier die Vergleichbarkeit und Anrechnung von Studienleistungen schon vom Ansatz her leichter gegeben. In der beruflichen Bildung ist demgegenüber die internationale Kooperation deutlich geringer entwickelt. Auch stehen wir in der beruflichen Bildung vor einer Vielzahl unterschiedlicher Systeme und – auch zeitlich und inhaltlich – unterschiedlicher Ausbildungsgänge und Formen (dual, alternierend, Training on the Job, Vollzeitschule). Dort wo es – wie z.B. in Deutschland – eine Gliederung der Berufsausbildung in zertifizierte oder geprüfte Teilabschnitte nicht gibt, sind bilaterale Vereinbarungen zwischen Betrieben zur grenzübergreifenden Ausbildungszusammenarbeit, die bereits heute in Grenzgebieten ansatzweise praktiziert werden, grundsätzlich ausreichend.

Dennoch erscheint es in der europäischen Gesamtsicht durchaus prüfenswert, die Übertragbarkeit von ECTS auf den Bereich der beruflichen Bildung, auf freiwilliger Basis modellhaft zu erproben. Hierfür könnten LEONARDO-Pilotprojekte und Mobilitätsmaßnahmen einen geeigneten Rahmen bieten.

Voraussetzung für solche Pilotversuche wäre dabei

- die Beteiligung von Mitgliedstaaten mit ähnlichen Berufsbildungssystemen
- das Bestehen von bereits länger laufenden Kooperationen der Partner
- die Vereinbarung von Ausbildungsverbünden mit fest vereinbartem Ausbildungsinhalt und Ausbildungsablauf.

Bereits jetzt arbeiten eine Vielzahl von LEONARDO-Pilotprojekten an Modellen, die auf die gemeinsame Zertifizierung von Auslandsqualifikationen abzielen und hierbei beachtliche Erfolge erreicht haben. Der EUROPASS könnte für solche modellhaften Erprobungen eine geeignete Bescheinigungsgrundlage sein.

V.

Vorerst wird es allerdings unsere primäre Aufgabe sein, dem EUROPASS in seiner bestehenden Form zum Erfolg und Durchbruch in Europa zu verhelfen.

In Deutschland haben wir hierzu gemeinsam mit Sozialpartnern und Ländern die Voraussetzungen für eine effiziente und pragmatische, unbürokratische Durchführung geschaffen:

- Die EUROPASS-Formulare werden kundennah über verschiedene Stellen in Deutschland kostenlos bereitgestellt. Die Abgabestellen reichen von EU-Programmkordinierungsstellen wie der Carl Duisberg Gesellschaft, der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung und dem Pädagogischen Austauschdienst bis hin zu Gewerkschaften und Kammern.
- Die Vereinbarung und die Bescheinigung der Auslandsqualifikationen erfolgt unmittelbar durch die beteiligten Ausbildungseinrichtungen, die die EUROPASS-Formulare bei den Ausgabestellen abrufen.
- Die Evaluierung und Ergebniskontrolle der EUROPASS-Umsetzung erfolgt durch Fragebögen, die mit dem EUROPASS ausgegeben werden. Zusätzlich werden ehemalige Austausch Teilnehmer über ihre Erfahrungen und den praktischen Mehrwert des EUROPASS im weiteren beruflichen Werdegang befragt.

Klärungsbedürftig bleiben allerdings einige Fragen, die europäisch gelöst werden müssen und zu denen wir in europäischen Gremien auf eine baldiges Ergebnis hinarbeiten:

1. Der EUROPASS beruht auf einer Ratsentscheidung, die unmittelbar nur für die 15 beteiligten EU-Staaten gilt. Gleichzeitig werden, etwa durch das LEONARDO II-Programm, 29 Staaten am LEONARDO-Programm und damit an Austauschmaßnahmen teilnehmen. Wir müssen erreichen, dass der EUROPASS auch für diese Staaten zugänglich ist, um ein „Zwei-Klassen-System“ im Austausch zu vermeiden. Wir unterstützen hier nachhaltig die entsprechenden Bemühungen der Kommission.
2. Der EUROPASS gilt formal nur für solche Austauschmaßnahmen, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten. Damit könnten bei strenger Auslegung vollzeitschulische Berufsqualifikationen nicht über den EUROPASS bescheinigt werden, obwohl auch hier der dringende Bedarf für einheitliche Bescheinigungsformen in Europa besteht. Wir halten es für durchaus möglich und sinnvoll, zumindest mittelfristig den EUROPASS auch für diese Gruppen geöffnet wird, die im europäischen Ausland noch viel größer sind als in Deutschland mit seinem dualen System.

Der EUROPASS sieht die Bescheinigung von Auslandsqualifikationen in mindestens zwei Sprachen vor. Gleichzeitig zielt der EUROPASS auf die aktive Beteiligung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bei Austauschmaßnahmen. Bei diesen können allerdings Fremdsprachkenntnisse nicht regelmäßig vorausgesetzt werden. Damit stellt sich die Frage, ob und wie die Übersetzung von solchen Bescheinigungen gerade bei Anwendung durch KMU finanziert werden kann. Wir gehen zwar davon aus, dass dieses Problem nur für einen Teil des Anwenderkreises aktuell ist, für den allerdings eine Lösung gesucht werden sollte. Dennoch erscheinen hier Unterstützungsmassnahmen, etwa durch die Bereitstellung mehrsprachiger Glossare für den Berufsbildungsbereich und ähnliche Hilfsinstrumente, als notwendig.

Auch muss die Anwenderfreundlichkeit des EUROPASS verbessert werden. Der EUROPASS ist als Dokument ähnlich einem Passformular. Dies hat den Nachteil, dass der Pass weder durch Computer auszufüllen ist noch Raum für zu bescheinigende Zusatzqualifikationen lässt. Mitgliedstaaten und Kommission sind sich zwischenzeitlich einig, dass der EUROPASS ein flexibleres Format erhalten und technisch leicht nutzbar sein muss. Lösungsansätze liegen hier etwa in der Bereitstellung entsprechender Software für Bescheinigungsformulare und in der Ermöglichung der Aufnahme zusätzlicher Dokumentenblätter.

Perspektiven zur Weiterentwicklung

Harry Neß

Erfahrungen und Erwartungen steuern den Erfolg

– EUROPASS-Berufsbildung: ein weiterer Schritt transnationaler Transparenz –

I.

Die Wahlen zum Europäischen Parlament haben es 1999 bestätigt: Europa ist für viele Bürger eine einzige Enttäuschung. Sie haben über die Möglichkeit des Stimmzettels mit den nationalen Regierungen abgerechnet, ihr Desinteresse gegenüber der politischen Klasse durch Stimmenthaltung demonstriert, letztlich aus Verärgerung über zu wenig Fingerspitzengefühl „bei denen da oben“ ihrer Resignation Ausdruck gegeben.

Festzuhalten bleibt nach der Analyse dieser deprimierenden Ergebnisse, dass offensichtlich in der Vergangenheit vorhandenes Vertrauen verbraucht bzw. erforderliche Akzeptanz nicht in ausreichendem Umfang aufgebaut wurde. Richtige Forderungen stehen in Europa mit hohem Erwartungshorizont oftmals quer zur Umsetzungsrealität. Drei Erfahrungen aus dem Bereich beruflicher Bildung unterstreichen dieses Fazit. Sie machen im Kanon europäischer Entscheidungen deutlich, wo Realitätssinn gefragt und administrativer Handlungsbedarf erkennbar ist, um für die europäische Idee nationalstaatlich und international punktgenauer zu intervenieren.

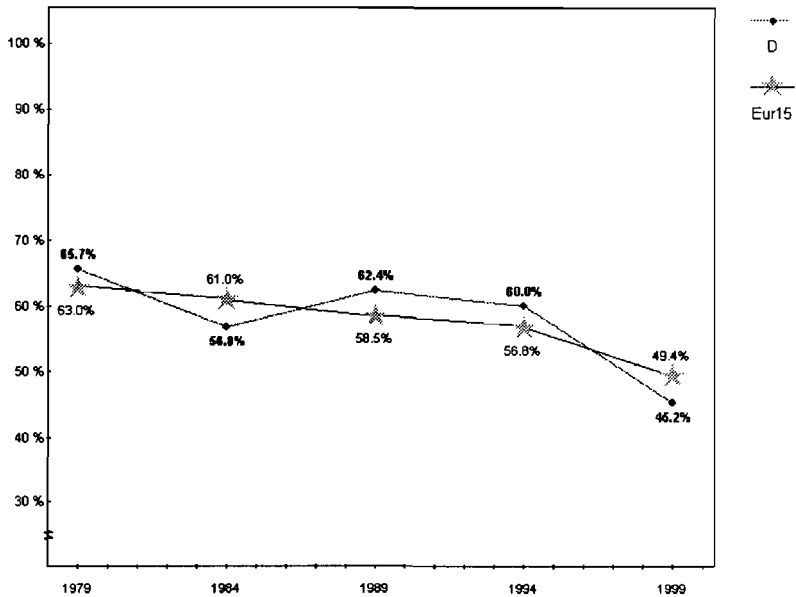


Abb1: Wahlbeteiligung zum Europäischen Parlament (1979-1999) in der EU und in Deutschland¹

¹ Vgl. Election Parlement européen 1999:
http://www2.europarl.eu.int/election/results/d_taux.ht

Erste Erfahrung:

Das Leonardo da Vinci I - Programm von 1994 ging 1999 zu Ende. Es machte Auslandsaufenthalte, zwischen drei Wochen und neun Monaten, von jungen Berufstätigen und Auszubildenden bis zum 28. Lebensjahr möglich. 60000 Jugendliche² hatten bisher in Deutschland diese Chance ergriffen und bis zum Jahresende 1999 konnten noch über 17000³ ein Praktikum aufnehmen. Bis Mitte 1999 konnte das Geld der ersten Rate für die letzte Kampagne aufgrund der bekannten Unregelmäßigkeiten innerhalb der Europäischen Kommission nicht ausgezahlt werden.⁴ Wir selbst arbeiten z.B. am DIPF zum Verhältnis von Doppelqualifikation und Mobilität mit fünf Partnerländern an einem Projekt im Leonardo-Rahmen „Erhebungen und Analysen“. Noch ohne Geld und ohne Vertrag hatten wir im Juni 1999 unsere erste internationale Steuerungssitzung mit fünf Partnern durchgeführt, allein auf der Basis mündlicher Zusagen der nationalen Koordinierungsstelle und der Mitteilung aus Brüssel, dass unser Projekt ausgewählt sei.

Für das am 26.4. 1999 im Rat verabschiedete Leonardo da Vinci II - Programm wurden die Schwerpunkte „berufliche Mobilität des beruflichen Nachwuchses“ und „Verbesserung der Berufsbildungssysteme in den einzelnen EU-Staaten“ gewählt, die Verdoppelung der Fördermittel auf 1,2 Mrd. Euro mit einer Laufzeit von sieben Jahren und die Möglichkeit einer Beteiligung von 27 Ländern beschlossen.⁵ Fatal wäre es nun, wenn aufgrund der verwaltungstechnischen Steuerungsprobleme der entsprechenden Generaldirektion die Abwicklung der Initiativen in die nationale Verantwortung der Tarifpartner gelegt würde. Damit wäre eine inhaltliche Einflussnahme nicht ausgeschlossen, mit der wir bereits bei unserer Leo-

² Kammern wollen „Leonardo II“ in Deutschland verwalten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 82 v. 9.4.199, S.22.

³ Vesper, Thomas: Leonardo hinkt. In: Beilage zur Süddeutschen Zeitung Nr. 33 v.10.2.1999, S. V2/14.

⁴ Renkes, Veronika: EU –Bildungspolitik: Mißmanagement in Brüssel legt Leonardo lahm. In: dpa –Dienst für Kulturpolitik 27/99 v. 5.7. 1999, S.14-16.

⁵ Sozialpolitische Umschau Nr. 217 v. 21.6. 1999, S. 24/25: EU –Bildungsprogramme sind zukunftsorientiert und nutzerfreundlich. Aus Sicht der ökonomischen Erfordernisse macht Astrid Lübke den berufsbildungspolitischen Zusammenhang der Leonardo-Programme und der Schaffung eines Europasses deutlich: Berufliche Bildung in Europa: Das europäische Förderprogramm LEONARDO DA VINCI. In: Wirtschaft und Berufserziehung 5/99, S. 9-12..

nardo-Untersuchung zum Stand der Ausbildung der Ausbilder in Deutschland auf der Arbeitgeberseite konfrontiert wurden.⁶

Zweite Erfahrung:

Öffentlich wird unter dem Stichwort Bildungsniveau der Wunsch postuliert, dass die in der EU lebenden 54 Mio Jugendlichen im Alter 15 – 25 Jahren⁷ und die ihnen voran gegangenen Altersstufen mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollten. Dabei werden häufig die Schwierigkeiten übersehen, die bereits Realschüler und Gymnasiasten mit Deutsch und erst recht mit dem Lernen von zwei Fremdsprachen haben. Diese Hürde mit den entsprechenden Auswirkungen auf den Notendurchschnitt ist bei ihnen häufig die Ursache für den frühen Eintritt in ein Berufsausbildungsverhältnis.⁸ Verstärkt gilt dies für Auszubildende mit einem Hauptschul- oder vergleichbaren Abschluss, deren Anteil an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1996/97 bei über 35% lag.⁹

Werden Berichte über Schüler-Austauschprogramme gegeben, so ist in ihnen die Klage über Verständigungsprobleme mangels Fremdsprachen-

⁶ Lauterbach, Uwe; Neß, Harry: Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland. Bad-Baden 1999.

⁷ dpa-Dienst für Kulturpolitik 22/99 v. 31.5.1999, S.15: EU-Jugendminister beschlossen neues Austauschprogramm.

⁸ Für die berufliche Bildung als erforderliches Kompetenzelement liegt der Erwerb von Fremdsprachen im mittleren bis unteren Drittel. (Vgl. prognos / Infratest Burke: Delphi-Befragung 1996/1998 Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. München/Basel 1998, S. 66ff. u. Berufsbildungsbericht 1999 (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung). BONN 1999, S. 92). Ganz anders sehen die Indikatoren „Nachhilfeunterricht“ und „beantragten Weiterbildungsthemen“ aus, die den Betroffenen noch näher kommen, sie bringen die Fremdsprache in die Spitzengruppe der erforderlichen Kompetenzen (vgl. Gutes Geschäft mit schlechten Noten. In: Süddeutsche Zeitung Nr.160 v. 15.7.1999, S. 47; u. Berufsbildungsbericht 1999, ebd., S. 186). Vgl. Busse, Gerd: Internationale Qualifikationen als Handlungsfeld für Betriebsräte und Gewerkschaften. Hans Böckler Stiftung, Manuskript 216. Düsseldorf 1997, S. 10ff. Busse, Gerd: Internationale Qualifikationen als Handlungsfeld für Betriebsräte und Gewerkschaften. Hans Böckler Stiftung, Manuskript 216. Düsseldorf 1997.

⁹ Berufsbildungsbericht 1999, ebd., S. 60.

kenntnisse und fehlendem Fremdsprachentraining unüberhörbar.¹⁰ Es verdichtet sich der Eindruck, dass die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen nicht angekommen ist und deshalb alle Forderungen nach mehr Auslandskontakten bei den Angesprochenen eher Ängste als Bereitschaft zur Teilnahme an diesbezüglichen Programmen erzeugen. Die Auszubildenden wollen, aber können nicht den Erwartungen gerecht werden. Hier wird man gespannt sein, wie in der Nachfolge zum OECD-Projekt PISA der internationale Vergleich bei deutschen Schülern der 9 Jahrgangsstufe auf dem Feld des Englischen „als Lingua Franca der modernen Welt“¹¹ ausfällt und damit im Rahmen der DESI-Untersuchung analytisch erhärtete Aussagen über die Leistungsfähigkeit der Fachdidaktik gemacht sowie Empfehlungen zur methodischen Kurskorrektur gegeben werden können.

Dritte Erfahrung:

Bereits seit 1968 ist es erklärtes Ziel der EG, über eine verstärkte Förderung der Mobilität und Freizügigkeit in Europa einen Beitrag zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, der sozialen Aufstiegsmöglichkeiten und der Bedarfsdeckung der Wirtschaft zu erbringen. Nach einer 1997/98 durchgeführten Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ist die Realität ernüchternd. Nur 155000 Deutsche (0,4% d. Erwerbstätigen) arbeiten im EU-Ausland, und die meisten davon, 32000, in den Niederlanden.¹²

¹⁰ Bernack, Jenny: Pasteten statt Würste. Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr.33 v. 10.2.1999, S.V2/8.

Nordheim, Elfie: In Euroland ist Ausbildungsmobilität gefragt. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 58 v. 11.3.1999, S. 47.

¹¹ Eckensberger, Lutz, et al.: Angebot: Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache. Frankfurt am Main, 17. Juni 1999, S. 7. Das Antragskonsortium verwendet für das beabsichtigte Projekt das Akronym DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International).

¹² Darmstädter Echo Nr. 41 v. 18.2.1998, S. 1: Nur wenige arbeiten im Ausland. Damit setzt sich die allen Voraussagen widersprechende Tendenz fort, dass die Mobilität innerhalb der EG-Länder eher abnimmt. (Feuchthofen, Jörg E.: „Gleichwertigkeit“ beruflicher Bildungsabschlüsse in Europa. In: Wirtschaft und Berufserziehung 45(1993)3, S. 73-79). Die Gründe dafür sind vielgestaltig und „treffen vor allem Jugendliche aus ärmeren Bevölkerungsschichten und aus dem Mittelstand sowie Arbeitslose“ (Europäische Kommission: Allgemeine und berufliche

Zu beobachten ist, dass in der Globalisierungsdebatte – vielleicht häufig zu leicht – von Vertretern der Politik und der Wirtschaft zur Erweiterung der Erwerbschancen¹³ mit der Forderung an Arbeitnehmer nach mehr Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft argumentiert wird. Bei ca. 17 Mio Arbeitslosen in der EU und dem Versagen nationaler Lösungen ein einsichtiges, aber bildungspolitisch nicht hinreichendes Anliegen.

Es wird zu wenig bedacht, dass es nur für Akademiker und leitende Angestellte durch Aufstieg und Selbstbestimmungselemente in der Arbeit so etwas wie ‚Mobilitätslust‘ gibt, aber aufgrund der mit dem Orts- und Arbeitsplatzwechsel verbundenen sozialen und kulturellen Entwurzelung für Arbeitnehmer auf der unteren und mittleren Qualifikationsebene diese Veränderungen in der persönlichen Berufsbiografie oft so etwas wie ‚Mobilitätsfrust‘ erzeugen.¹⁴ Hier ist zu hoffen, dass im Rahmen von Leonardo II in Zukunft etwas mehr empirische Erkenntnisse darüber vorgelegt werden, wie durchlaufene Bildungsgänge von Beschäftigten mit ihrer Mobilitätsbereitschaft und ihrem mentalen Umgang mit Flexibilität korrelieren, um daraus begründete ausbildungsorganisatorische und inhaltlich-didaktische Konsequenzen für Betriebe und Berufsschulen abzuleiten.

Bildung – Forschung. Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Grönbuch. Bulletin der Europäischen Union, Beilage 5/96, S. 1ff): Aufenthaltsrecht, Sozialversicherungen, Besteuerung von Stipendien und Praktikumsgehältern, unterschiedlicher Beginn der Schul- und Studienjahre, mangelnde Transferierbarkeit von Stipendien und Ausbildungsförderungsleistungen, unzureichende Transparenz der Zwischen- und Abschlusszertifikate, fehlende Anerkennung von Praktikumszeiten sowie die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Identitäten.

¹³ Bei dem Problemdruck der Jugendarbeitslosigkeit in den EU-Ländern werden Austauschprogramme als probates Mittel angesehen, um über die Bildung von international verwertbaren Kompetenzen berufliche Perspektiven auch im Ausland zu eröffnen. (Riester: Aktion „Jugend und Europa: Unsere Zukunft“. In: Europäische Zeitung Nr. 1/2, Jan./Feb. 1999, S. 5.

¹⁴ Lipsmeier, Antonius: Lernen für Europa – Lernen in Europa. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 87, H. 5 (1991), S. 357. Herangebildete Mobilitätsbereitschaft kann den Charakter im Sinne einer Identitätsbildung stabilisieren und die Sorge vor der Wertlosigkeit der gemachten Erfahrungen minimieren, so dass mehr auf den Augenblick und nicht auf eine unvorhersagbare Zukunft gelebt wird. Aus dieser Haltung nährt sich unter Hinzuziehung einer Verantwortungsethik das Engagement für ein Teil des Ganzen im Betrieb, im Wohnumfeld, im Verein u.ä., sozialen Bezugspunkten. (Vgl. Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Berlin 1998, S. 129ff.

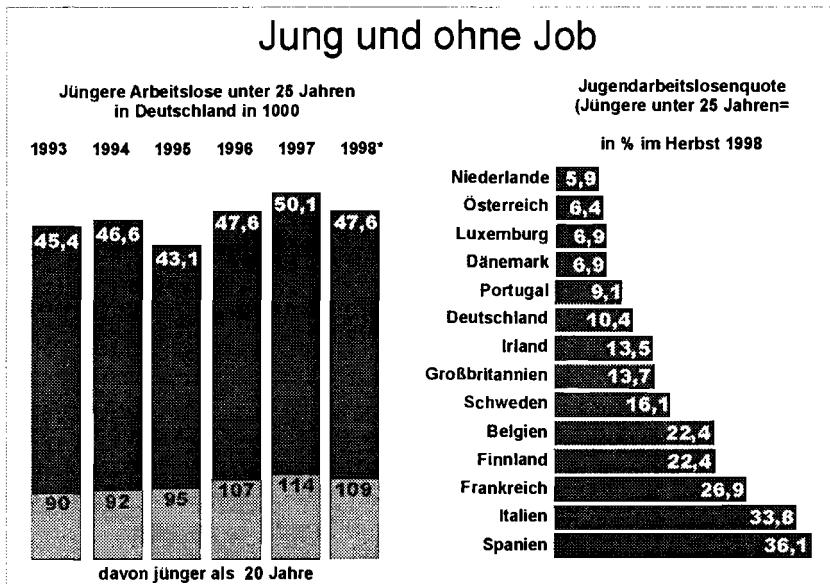


Abb. 2: Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern der EU¹⁵

¹⁵ Vgl. Globus: Jung und ohne Job. In: Europäische Zeitung Nr.1/2, Jan./Feb. 1999, S. 5.

II.

Hinter diesen ambivalent schillernden Erfahrungen mit beruflicher Bildung in Europa steht das positiv zu wertende Bemühen der Akteure, die der Vision einer Union folgen, die nicht nur einen Wirtschafts- und Währungsraum umfaßt, sondern sich auch als eine gemeinsam administrativ und politisch zu gestaltende Bildungs- und Wissenslandschaft begreift.¹⁶ Zustimmung erhalten sie dafür zunehmend von international agierenden Unternehmen und Verbänden, die ihren Diskurs über international gültige Qualifikationsprofile forcieren. Ob es in diesem Kontext allerdings durch nationales Verwaltungshandeln zu mehr Kompatibilität oder Kohärenz der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme kommt, wird noch wissenschaftlich auszuloten sein.

Aber unabhängig davon ist heute bereits in vielen Punkten das Fundament für einen europäischen Bildungsraum mit einer inhaltlichen Deklination der pädagogischen Kategorie ‚Europa‘¹⁷ zu stabilisieren und „von unten“ mit bereits eingeleiteten Initiativen¹⁸ weiter auszubauen. Z.B. sind ein entscheidender Beitrag dazu die für Leonardo- und Sokrates-Aus-

¹⁶ Hanf, Georg; Koch, Richard: Europa – Herausforderung und Zielhorizont für die deutsche Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 1-2. Welcher verwaltungsrechtlicher Weg der Gemeinschaft zurück gelegt werden musste, um die von der 1992 erreichten Anerkennung von Hochschuldiplomen und die im Weißbuch 1995 aufgeführten Ziele umzusetzen, hat Klaus Winkel anhand von Rechtstexten einer Bewertung unterzogen: Freizügigkeit und Anerkennung von Befähigungsnachweisen nach EU-Recht. In: Wirtschaft und Verwaltung 1998/2, S. 83-105. Vgl. Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel/Luxemburg 1995. „Der sog. ‚Große Befähigungsnachweis‘, der Meistertitel in der dualen Ausbildung, kann bereits seit 1996 auf Grund sog. Übergangsrichtlinien durch Zeiten der Berufserfahrung ersetzt werden.“ (Berggreen-Merkel, Ingeborg: Europäische Harmonisierung auf dem Gebiet des Bildungswesens. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 46 (1998)1, S. 21)

¹⁷ Lipsmeier, Antonius: Lernen für Europa – Lernen in Europa. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87.Bd, H.5 (1991), S. 355.

¹⁸ Ein gutes Beispiel ist dafür das von den EU-Jugendministern beschlossene Jugend-Austauschprogramm, das mit 350 Mio Euro für die Jahre 2000 – 2004 ausgestattet wurde. Es „fördert“, so die Bundesfamilienministerin Christine Bergmann, „die gegenseitige Toleranz und stärkt die soziale Kompetenz“. (Zit. in dpa-Dienst für Kulturpolitik 22/99 v. 31.5.1999, S. 15: EU-Jugendminister beschlossenes neues Austauschprogramm..)

tauschprogramme in den nächsten sieben Jahren von der EU zur Verfügung gestellten 5,4 Mrd. DM. Unterstützend abgesichert werden sie durch den EUROPASS-Berufsbildung, mit dem zum ersten Mal eine einheitliche Bescheinigung für die in Auslandspraktika erworbene Berufsprofilierung geschaffen wurde. Damit wird ab dem 1. Januar 2000 für angehende Facharbeiter und Angestellte in ihrer Aus- und Weiterbildung zumindest prospektiv

- a) der Stellenwert international erworbener Qualifikationen erhöht,
- b) die Niederlassung in anderen Ländern erleichtert,
- c) die Voraussetzung für zertifizierbare Fort- und Weiterbildung geschaffen,
- d) die erzieherische Ermutigung zu mehr Flexibilität gestärkt,
- e) das interkulturelle Verständnis verbessert und
- f) der Zuwachs internationaler Kompetenzen zertifiziert.

Um die Bedeutung dieses Passes in ausreichendem Umfang würdigen zu können, ist auf den schwierigen Umgang mit der Rolle der Befähigungsnachweise in ihrer europäischen Dimension hinzuweisen. Bisher wurden verschiedene Ansätze praktiziert, die eine transnationale Vergleichbarkeit, Orientierungshilfe und gegenseitige Akzeptanz von beruflichen Abschlüssen auf dem europäischen Arbeitsmarkt erleichtern sollten. Aber weder die Äquivalenzverfahren zwischen Deutschland und Frankreich, noch die Gleichstellungsverfahren zwischen Deutschland und Österreich, und erst recht die Entsprechungsfähigkeit der Befähigungsnachweise gemäß Anhang zur EG-Entscheidung vom 16.7. 1985 konnten sich überzeugend durchsetzen. Alle waren in ihrer Durchführung zu aufwendig, so dass 1990 bei der Suche nach einer pragmatischen Alternative der unterstützte Vorschlag eines Berufsbildungspasses von BiBB-Generalsekretär Hermann Schmidt¹⁹ gute Realisierungschancen hatte. Nach seinen Vorstellungen sollte auf diesem Dokument u.a. folgendes vermerkt sein:

- der Berufsabschluss,
- die Beschreibung der ausgeübten Tätigkeiten,
- die für die Berufsausbildung zuständigen Einrichtungen und Organisationen,

¹⁹ Schmidt, Hermann: Visionen einer beruflichen Bildung in Europa – Vielfalt in der Einheit. In: Berufliche Bildung für Europa (Hrsg.: Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft). Wien 1990, S. 40.

- die das Prüfungszeugnis ausstellende und anerkennende Behörde.

Auf der Ebene der EU wurde sieben Jahre später durch einen Kommissionsbeschluss die Schaffung des EUROPASS-Berufsbildung verbindlich eingeleitet und damit der Weg für einen europäischen Lehrlingsstatus gebnet.

III.

Am 21 Dezember 1998 hat der Sozialministerrat seine im nächsten Jahr in Kraft tretende Entscheidung über den Transparenz erweiternden Berufsbildungspass gefasst,²⁰ der ca. 14000 Teilnehmern in Leonardo- und Sokrates-Programmen ausgestellt werden kann. Die für diese Initiative beschlossenen Kosten für Druck und Koordination werden mit 7,3 Mio. ECU veranschlagt, die sich auf sechs Jahre verteilen. Ein gut angelegtes Geld, denn es wird die Qualitätsstandards beruflicher Ausbildung europaweit sichern helfen. Gleichzeitig definieren die damit festgelegten Mindestanforderungen an alternierende Angebote eine hohe Wertschätzung der Betriebe als Bildungseinrichtungen, was in den einzelnen europäischen Nationalstaaten eine große inhaltliche und organisatorische Verantwortung für Wirtschaft und Verwaltung bedeutet.

Explizit wird mit diesem EU-Zertifikat für Wanderjahre in der Aus- und Weiterbildung angestrebt:

1. Förderung der Mobilität,
2. keine Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in den einzelnen Ländern,
3. Einrichtung und Ausbau von Lehrlingsausbildungssystemen in allen Ländern,
4. Bescheinigung über den Qualifikationserwerb in einem Teil oder mehreren Ausbildungsabschnitten in einem oder mehreren Ländern,

²⁰ Die folgenden Ausführungen zum EUROPASS-Berufsbildung beziehen sich auf die „Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (1999/51/EG)“. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften v. 22.1.1999, L 17/45 – L 17/50.

5. Beitrag zur Verbesserung der Kohärenz und Kompatibilität zwischen verschiedenen EU-Initiativen und Gemeinschaftsprogrammen.

Delegiert liegt somit die Verantwortung für die Zertifizierung in jedem europäischen Ausbildungsabschnitt bei der die alternierende Ausbildung tragende Institution und ihrem namentlich zu benennenden Mentor bzw. Ausbilder. Er unterstützt, informiert, berät und betreut den Auszubildenden für die gesamte Dauer des Auslandsaufenthalts. Dem entsprechend werden Inhalt, Dauer, Ausbildungspartner, Qualifikationen, der mit der Ausbildung angestrebte Titel, Funktion des Ausbilders, Daten zum Auszubildenden und zur Organisation des Austauschs zweisprachig, also in den Sprachen der Partnerländer ausgewiesen.²¹ Die Ausgabestellen für den Pass sind u.a. in Deutschland die Carl-Duisberg-Gesellschaft genauso wie der DGB oder die zuständigen Stellen (Kammern). Bei genauerem Hinsehen formuliert er eine Einheit in der europäischen Vielfalt der berufspädagogischen Wege bei der Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen, die sich mental und intellektuell zu internationalen Qualifikationen einer beruflichen Identität verdichten.

IV.

In diesem frühen Stadium des neu geschaffenen Aus- und Weiterbildungsdokuments lassen sich neben seiner Motivation zum Erwerb von Fremdsprachen international-fachlicher und interkultureller Kompetenz durch Informations- und Transparenzeffekte folgende Wirkungen für das duale System prognostizieren:

- Er wird bei dem in der Aus- oder Weiterbildung befindlichen Fachpersonal und den Auszubildenden selbst durch die Motivation zum Erwerb von Fremdsprachen, zur Erfahrung mit anderen Kulturen und anderen technologischen Produktionsverfahren die berufliche Identität und das eigene Selbstbewusstsein als Voraussetzungen einer größeren Fähigkeit zur Flexibilität und Mobilitätsbereitschaft unterstützen.

²¹ Zur Veranschaulichung vgl. den vorläufigen Entwurf: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der EUROPASS-Berufsbildung – Bescheinigung von Auslandsaufenthalten –. Bonn 1999, S. 11-19.

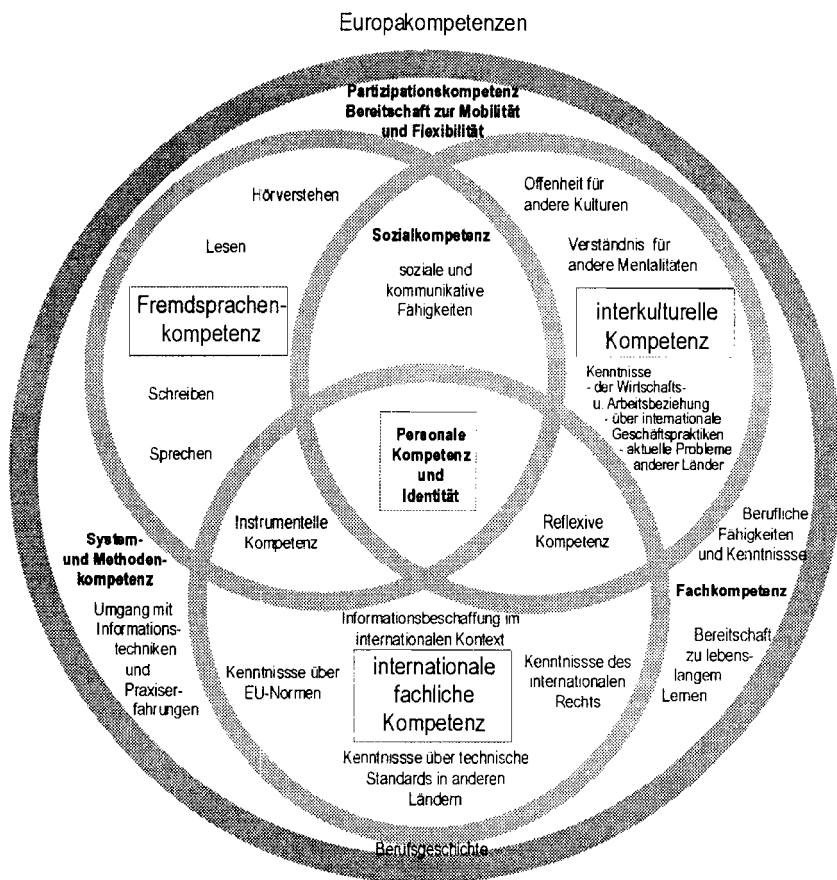


Abb. 3: Berufliche Identität im Kontext internationaler Kompetenzen²²

²² Vgl.: Busse, Gerd: a.a.O., S. 8; prognos / Infratest Burke: Delphi-Befragung 1996/1998 Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. München / Basel 1998, S. 42.

- Er wird die durch Eurokompetenzen erweiterten Ausbildungsstandards der Ausbilder in den Betrieben und der Lehrer in den Berufsschulen²³ angleichen, um die fachliche und pädagogische Verantwortlichkeit bei einem länderübergreifenden Austausch personell zu garantieren. D.h., dass die Studienordnungen für Berufsschullehrerstudenten und die handlungsorientierte AEVO für Ausbilder in den Betrieben um die europäische Dimension erweitert bzw. novelliert werden müssen.
- Er wird die Diskussion um berufliche Kernkompetenzen und curriculare Bausteine/Module in der Aus- und Weiterbildung verschärfen, um für alle Berufe eine verlässliche Entsprechung transnational vergleichbarer Ausbildungsabschnitte zu erhalten, aber auch, damit Ergänzungen bzw. Modifikationen der vorhandenen Berufsprofile (Ausbildungsordnungen / Rahmenlehrpläne) vorgenommen werden können.²⁴
- Er wird allein durch seine Existenz die gegenseitige Anrechnung der in der Ausbildung erbrachten Leistungen und damit die drei mit abgeschlossener Ausbildung dem jungen Erwachsenen ausgestellten Zertifikate (Betrieb, Berufsschule, zuständige Stelle) stärker verzahnen und zum Element einer Gesamtbeurteilung machen.²⁵ Diese Entwicklung zur Auflösung der starren Trennung von Lern- und Prü-

²³ In Baden-Württemberg ist bereits das Zweifächerstudium für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen um eine dritte Säule ergänzt worden: das Europaprofil. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen nach Auffassung von Kultusministerin Annette Schavan zukünftig die Aufgabe erfüllen, „den Blick für Europa als einheitliches Ganzes zu öffnen und bei den Schülerinnen und Schülern die Grundlage für spätere berufliche Möglichkeiten im Ausland zu legen“. Zit. in: Deutsche Lehrer Zeitung, Nr. 4-7, 1.4.1999, S. 30: Erster Lehramtsstudiengang mit Europaprofil.

²⁴ Diese Annahme fußt auf den von Antonius Lipsmeier nachgezeichneten „Tendenzen zur Vereinheitlichung der nationalen Berufsbildungssysteme“: Berufsbildung in Europa. In: Die berufsbildende Schule 51 (1999) 3, S. 103-106.

²⁵ Wenn Facharbeiter zukünftig in den neuen Metall-, Elektro-, IT- und Medienberufen stärker zu Prozesslenkern in der Fertigung werden, wird sich bereits die Trennung der Lern- und Prüfungsorte, von Schule und Betrieb, die Unterscheidung von Fertigkeiten und Kenntnissen als obsolet erweisen. Die Ausbildungsrahmenpläne, die Rahmenlehrpläne für die Berufsschule und die durchgeführten Prüfungen müssen zu einer didaktischen Einheit verschmolzen werden, wie es Hans Borch und Hans Weißmann fordern: Neue Prüfungsanforderungen in der Dualen Ausbildung, in: ibv, Nr. 20 v. 195.1999, S. 1673-1680.

fungsarten wird flankiert durch den Beschluss des EU-Ministerrats zum Erhalt des Berufsdiploms, das mit Auflagen jeder erhält, der sechs Jahre Erfahrung in einem Beruf nachweisen kann.²⁶

- Er wird das für die beruflichen Abschlüsse des dualen Systems in der EU angewandte fünfstufige Klassifikationsschema aufbrechen, denn nach momentaner Lesart werden die deutschen Facharbeiter- ohne Berücksichtigung doppeltqualifizierender Bildungsgänge²⁷ und das in die Ausbildung eingebrachte schulische Wissen der Sekundarstufe I und II – knapp über den Ungelernten eingestuft. Ähnlich wird es den bisher durchgeführten transnationale Äquivalenz - und Anerkennungsverfahren²⁸ gehen, die einer neuen Bewertung unterzogen werden.
- Er wird neben der Aufforderung zu lebenslangem Lernen die Transparenz und das Verständnis nationaler Berufsbildungssysteme in Eu-

²⁶ EU-Staaten akzeptieren Berufsdiplome (AP). In: Berliner Zeitung, Nr.111 v. 15./16.5.1999, S. 77. Da die zuständigen Stellen dafür Gutachten abgeben und Anpassungslehrgänge durchführen müssen, sehen sie zur Erfüllung dieser Aufgabe in der EU-Vielfalt der Berufs- und Bildungsabschlüsse ein fast unüberwindbares Hindernis. (Deutsche Handwerks Zeitung: Bessere Vergleichbarkeit der Abschlüsse gefordert, Nr.10 v. 28.5.1999, S. 12) Ein Auftrag für die international vergleichende Berufsbildungsforschung, mit Unterstützung des BMBF Vergleichsmaßstäbe zu erarbeiten und den Kammern an die Hand zu geben. Wo in solch einem Verfahren die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen liegen, habe ich in Vorbereitung auf die Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung „Entwicklungspfade zum „Europass-Berufsbildung““ (2. Juni 1999) skizziert. (Neß, Harry: Chancen transnationaler Transparenz. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung NACHRICHTEN 1/1999, S. 11-15).

²⁷ Besonders der Bedeutung, Inhaltlichkeit und Organisation von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen wird sich Forschung zukünftig stärker zuzuwenden haben, denn sie können ein Beitrag zur Konkretisierung der europäischen Dimension in Bildungsprozessen darstellen. Grundlagen wurden dafür bereits gelegt. (Manning, Sabine: Europäische Gemeinschaftsstudie zu Doppelqualifikationen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 38-39) Vgl. Europäische Kommission: Bericht der Studiengruppe Allgemeine und Berufliche Bildung – Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung. Luxemburg 1997.

²⁸ Zwischen Deutschland und Österreich waren 1997 200 Prüfungszeugnisse gegenseitig anerkannt und zwischen Frankreich und Deutschland wurden 25 Berufsabschlüsse als äquivalent angesehen. (Ballauf, Helga: Grenzenlos qualifiziert. In: Süddeutsche Zeitung v. 19.2.1999, S. 6)

ropa²⁹ verbessern und damit bei seinen Bürgern zu mehr transnationalem Vertrauen in die Idee eines europäischen Bildungsraums beitragen.³⁰

Allein, wenn sich diese letztgenannte Erwartung erfüllen sollte, käme bei allen Enttäuschungen wieder „von unten“ etwas mehr Stabilität in das europäische Haus. In welchem Umfang dies in Deutschland durch den Bau-stein EUROPASS-Berufsbildung gelingt, darüber gibt allerdings erst in drei Jahren die vom Rat geforderte wissenschaftliche Evaluation Auskunft.

Literatur

Ballauf, Helga: Grenzenlos qualifiziert. In: Süddeutsche Zeitung v. 19.2.1999, S. 6.

Berggreen-Merkel, Ingeborg: Europäische Harmonisierung auf dem Gebiet des Bildungswesens. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 46 (1998)1, S. 18-35.

Berliner Zeitung, Nr.111 v. 15./16.5.1999, S. 77. EU-Staaten akzeptieren Berufsdiplome (AP).

Bernack, Jenny: Pasteten statt Würste. Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr.33 v. 10.2.1999, S. V2/8.

Berufsbildungsbericht 1999 (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung). BONN 1999.

BIBB, Mai 1997: Bundesrepublik Deutschland. Window on VET systems. http://www.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de_de.asp

Busse, Gerd: Internationale Qualifikationen als Handlungsfeld für Betriebsräte und Gewerkschaften. Hans Böckler Stiftung, Manuskript 216. Düsseldorf 1997.

Borch, Hans; Weißmann, Hans: Neue Prüfungsanforderungen in der Dualen Ausbildung. In: ibv, Nr. 20 v. 195.1999, S. 1673-1680.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der EUROPASS-Berufsbildung-Bescheinigung von Auslandsaufenthalten –. Bonn 1999, S. 11-19.

²⁹ BIBB, Mai 1997: Bundesrepublik Deutschland. Window on VET systems. http://www.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de_de.asp, S. 5.

³⁰ Thiele, Peter: Deutsche EU-Präsidentschaft – Leonardo 2000 – EUROPASS. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 29-31.

Darmstädter Echo Nr. 41 v. 18.2.1998, S. 1: Nur wenige arbeiten im Ausland.

Deutsche Handwerks Zeitung, Nr.10 v. 28.5.1999 , S. 12: Bessere Vergleichbarkeit der Abschlüsse gefordert.

Deutsche Lehrer Zeitung, Nr. 4-7, 1.4.1999, S. 30: Erster Lehramtsstudiengang mit Europaprofil.

dpa-Dienst für Kulturpolitik 22/99 v. 31.5.1999, S. 15: EU-Jugendminister beschlossen neues Austauschprogramm.

Eckensberger, Lutz, et al.: Angebot: Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache. Frankfurt am Main, 17. Juni 1999.

Election Parlement européen 1999:

http://www2.europarl.eu.int/election/results/d_taux.ht

Entscheidung des Rates vom 21 Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (1999/51/EG). In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften v. 22.1.1999, L 17/45 – L17/50.

Europäische Kommission: Allgemeine und berufliche Bildung- Forschung. Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Grünbuch. Bulletin der Europäischen Union, Beilage 5/96.

Europäische Kommission: Bericht der Studiengruppe Allgemeine und Berufliche Bildung – Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung. Luxemburg 1997.

Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel/Luxemburg 1995.

Feuchthofen , Jörg E.: „Gleichwertigkeit“ beruflicher Bildungsabschlüsse in Europa. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 45(1993)3, S. 73-79.

Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 82 v. 9.4.1999, S. 22: Kammern wollen „Leonardo II“ in Deutschland verwalten.

Globus: Jung und ohne Job. In: Europäische Zeitung Nr.1/2, Jan./Feb. 1999, S. 5.

Hanf, Georg; Koch, Richard: Europa – Herausforderung und Zielhorizont für die deutsche Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 1-2.

Lipsmeier, Antonius: Lernen für Europa – Lernen in Europa. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd.87, H.5 (1991), S. 355-376.

Lipsmeier, Antonius: Tendenzen zur Vereinheitlichung der nationalen Berufsbildungssysteme: Berufsbildung in Europa.. In: Die berufsbildende Schule 51 (1999) 3, S. 103-106.

Lübke, Astrid: Das europäische Förderprogramm LEONARDO DA VINCI. In: Wirtschaft und Berufserziehung 5/99, S. 9-12..

Manning, Sabine: Europäische Gemeinschaftsstudie zu Doppelqualifikationen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 38-39.

Neß, Harry: Chancen transnationaler Transparenz. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung NACHRICHTEN 1/1999, S. 11-15.

Nordheim, Elfie: In Euroland ist Ausbildungsmobilität gefragt. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 58 v. 11.3.1999, S. 47.

prognos / Infratest Burke: Delphi-Befragung 1996/1998 Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht. München / Basel 1998.

Riester, Walter: Aktion „Jugend und Europa: Unsere Zukunft“. In: Europäische Zeitung Nr.1/2, Jan./Feb. 1999, S. 5.

Renkes, Veronika: EU-Bildungspolitik: Missmanagement in Brüssel legt Leonardo lahm. In: dpa-Dienst für Kulturpolitik 27/99 v. 5.7. 1999, S.14-16.

Schmidt, Hermann: Visionen einer beruflichen Bildung in Europa – Vielfalt in der Einheit. In: Berufliche Bildung für Europa (Hrsg.: Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft). Wien 1990, S. 30-42.

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Berlin 1998.

Sozialpolitische Umschau Nr. 217 v. 21.6. 1999, S. 24/25: EU-Bildungsprogramme sind zukunftsorientiert und nutzerfreundlich.

Süddeutsche Zeitung Nr.160 v. 15.7.1999, S. 47: Gutes Geschäft mit schlechten Noten.

Thiele, Peter: Deutsche EU-Präsidentschaft – Leonardo 2000 – EURO-PASS. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28/1999/3, S. 29-31.

Veser, Thomas: Leonardo hinkt. In: Beilage zur Süddeutschen Zeitung Nr. 33 v.10.2.1999, S. V2/14.

Winkel, Klaus: Freizügigkeit und Anerkennung von Befähigungsnachweisen nach EU-Recht. In: Wirtschaft und Verwaltung 1998/2, S. 83-105.

Jürgen Schlegel

Bund und Länder bauen Brücken Reform beruflicher Bildung als Chance für mobilitäts- fördernde Maßnahmen

Einleitung

Bund und Länder bauen Brücken – Reform beruflicher Bildung als Chance für mobilitätsfördernde Maßnahmen – so heißt das Thema, das mir gegeben worden ist. Ich möchte dieses Thema lieber als Frage formulieren denn als Feststellung. Ich bin nicht sicher, dass wir – Bund und Länder – schon hinreichend tragfähige Brücken mit der Reform der beruflichen Bildung gebaut haben, über die die Teilnehmer an und die Absolventen der beruflichen Bildung zu einem europäischen Arbeitsmarkt gelangen können. Wir waren uns einig, dass die duale Berufsausbildung deutscher Prägung ein Exportartikel sein müsste, haben aber nicht kritisch hinterfragt, warum sie nicht im erwarteten Umfange exportiert worden ist.

Ich will im Folgenden versuchen aufzuzeigen, wo sich Bund und Länder in der Berufsbildung in den letzten Jahren verständigt haben und wo sich hieraus Möglichkeiten für mobilitätsfördernde Maßnahmen ergeben.

In einem zweiten Schritt will ich dann – ausgehend von möglichen Veränderungen unserer Arbeitswelt – fragen, ob die bisherigen Positionen ausreichen, um unsere Berufsbildung zukunftsfähig zu erhalten.

I.

Die staatliche Berufsbildungspolitik wird in der föderalen Bundesrepublik Deutschland gleichgewichtig von Bund und Ländern bestimmt:

Die alte wie die neue *Bundesregierung*³¹ setzt in der Berufsbildungspolitik auf Kontinuität, flexible Strukturen und moderne Berufe. Nach wie vor sind aktuell:

- dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel
- Offenhalten der dualen Berufsausbildung als Weg in die Arbeitswelt durch differenzierte Ausbildungsangebote mit neuen Chancen für Leistungsschwächere und Leistungsstärkere
- Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe
- moderne Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen in flexiblen Weiterbildungsstrukturen
- mehr Mobilität in Europa durch transparente Qualifikationen
- Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung
- weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung
- kurzfristige Mobilisierung aller betrieblichen Lehrstellenpotentiale.

Die Überlegungen der Kultusministerkonferenz (*KMK*) aus dem Jahr 1998 stellen in den Mittelpunkt die Forderung nach einer Berufsausbildung in Basisberufen als Grundlage eines Berufskonzepts. Die Ausbildung in Basisberufen bildet die Grundlage für ein Berufskonzept, das die Notwendigkeit lebenslangen Lernens einschließt. Die Lernortkooperation soll sicherstellen, dass die knappe Ressource "Lernort Betrieb" optimal genutzt wird. Dazu gehört die Förderung von Verbundlösungen unter Nutzung weiterer Lernorte – wie z.B. andere Betriebe, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstätten sowie berufliche Schulen. Außerdem gewinnt die Kooperation der Lernorte deshalb an zusätzlicher Bedeutung, weil nach den Vorstellungen der KMK etwa ein Drittel der Ausbildungszeit nicht bundeseinheitlich geregelt werden soll, so dass Spielräume für die Abstimmung vor Ort eröffnet werden. Einvernehmen besteht darüber, dass unterschiedliche Lernausgangslagen bei Auszubildenden heute mehr als früher das Angebot von Differenzierungsmöglichkeiten in der dualen Berufsausbildung erfordern. In diesem Zusammen-

³¹ Berufsbildungsbericht 1999 vom 14.4.1999.

hang wird gefordert, Qualifikationen, die in vollschulischen berufsqualifizierenden Bildungsgängen erworben wurden, einer Berufsausbildung gleichgestellt oder zumindest sachgerecht auf eine sich evtl. anschließende duale Ausbildung angerechnet werden. Die derzeitige Form der Berufsausbildungsabschlussprüfung entspricht in weiten Teilen nicht mehr den Anforderungen, die man an eine Berufseingangsprüfung stellen muss. In einer Reihe von Neuordnungsverfahren hat sich diese Erkenntnis in letzter Zeit auch bei den Sozialpartnern durchgesetzt. Daraus wird die Konsequenz abgeleitet, die Abschlussprüfung stärker auf das Gesamtsystem der Berufsausbildung zu beziehen.

Eine spezifische europäische Dimension ist in diesen Positionsbeschreibungen und Zielvorstellungen zur beruflichen Bildung kaum explizit dargestellt.

Die Forderungen an eine europäische Berufsbildungspolitik haben Bund und Länder gemeinsam mit den Sozialpartnern in einem Positionspapier aus dem Jahre 1996 in der BLK festgelegt.³² Es ist dies – meines Wissens – das erste Mal gewesen, dass Deutschland in einer konzertierten Aktion aller in Deutschland Beteiligten versucht hat, offensiv europäische Bildungspolitik zu beeinflussen, also zu agieren und nicht nur zu reagieren. Die wesentlichen Aussagen der damals gefundenen gemeinsamen Position sind:

- Die Unterstützung der Mobilität von Ausbildern und Auszubildenden gehört zum klassischen Bestand einer Politik zur Förderung der europäischen Integration.
- Es muss Ziel jedes einzelnen Mitgliedstaates der EU sein, das eigene nationale Berufsbildungssystem unter Berücksichtigung der Fortschritte bei den europäischen Nachbarn und in der EU insgesamt weiterzuentwickeln.
- Nur auf der Grundlage von Berufsbildungskonzepten, die erfolgreiche Verbindungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung schaffen, können die beruflichen Zukunftsperspektiven für junge Menschen in Europa wirkungsvoll verbessert werden.

³² Siehe hierzu „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Heft 58.

- Deutsche berufsbildungspolitische Erwartungen an Europa zielen darauf ab, die Erfahrungen der Mitgliedstaaten und die Erträge der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung stärker zu nutzen, um den Jugendlichen die bestmöglichen Beschäftigungschancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.
- Die Förderung der Mobilität in Europa bleibt für den Prozess der europäischen Integration konstitutiv. Ebenso ist für die volle Verwirklichung der beruflichen Mobilität und der Zusammenarbeit das Erlernen von Fremdsprachen im Zuge der beruflichen Aus- und Weiterbildung von zentraler Bedeutung.
- Die Vermittlung von Kompetenzen für berufliche Tätigkeiten, die europaweit ausgeübt werden können, wird in zunehmendem Maße ein wichtiges Kriterium für die Qualität und Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
- Bund, Länder und Sozialpartner befürworten gemeinsam den "Transparenzansatz", da nur durch mehr Transparenz der beruflichen Qualifikation für Arbeitgeber und Arbeitnehmer berufliche Mobilität erreicht werden kann.

Wie sind die Reaktionen auf diese deutschen Positionen in der EU?

Die EU hat die Eckdaten für das neue Programm LEONARDO ab 2000 festgelegt, danach steht für LEONARDO II ein Budget für sieben Jahre von knapp 2,3 Mrd DM zur Verfügung. Das neue LEONARDO-Programm berücksichtigt den Luxemburger Beschäftigungsgipfel, der die Bedeutung der Wissensgesellschaft und des lebenslangen Lernens betont und die Rolle beruflicher Bildung für die Beschäftigungspolitik unterstreicht. Dies wird u.a. deutlich an den neuen bildungsbereichsübergreifenden gemeinsamen Aktionen mit anderen Programmen wie SOKRATES und JUGEND, an der Aufhebung von Altersgrenzen bei Austauschmaßnahmen in der Berufsausbildung, an der Ermöglichung der Verbindung verschiedener Aktionslinien des Programms in Projektanträgen und an der besonderen Betonung betriebsnaher Berufsbildung. Vorgesehen ist in dem Programm nunmehr ausdrücklich die Möglichkeit, verschiedene Maßnahmearten miteinander zu verbinden. Im Mobilitätsbereich werden Zusatzförderung für die KMU als Antragsteller und für sprachliche/fachliche Vorbereitung eröffnet. Die neue Förderlinie "Thematische Netzwerke" soll die Nachhaltigkeit europäischer Kooperationen in spezifischen grenzübergreifenden Berufsbildungsfragen erhöhen und den Erfahrungs-

austausch und die Vermittlung von "Best Practice" in den jeweiligen Fachkreisen verbessern.

Die neuen EU-Bildungsprogramme legen besonderes Gewicht auf die Steigerung der Mobilitätsförderung. Jugendliche und erwachsene Erwerbstätige werden zukünftig die europäische Union stärker als Bildungsraum nutzen. Sie werden über Ländergrenzen hinweg kommunizieren, kooperieren und ihren Arbeitsplatz finden. Dem muss Rechnung getragen werden durch eine stärkere Öffnung der nationalen Ausbildungssysteme, durch verstärkte Einbeziehung beruflicher Austauschphasen in andere Mitgliedstaaten der EU und mehr Transparenz der Ausbildungswege und Qualifikationen in den Ländern der EU. Junge Auszubildende können mit Recht erwarten, dass sie ihre Erstausbildung wie auch ihre Weiterbildung in anderen EU-Staaten um europäische Qualifikationen ergänzen können. In dem Zusammenhang wird die Vermittlung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, sprachlichen und fachlichen Kompetenzen, das Kennenlernen anderer Systeme und Kulturen und Kenntnisse von ausländischen Märkten einen immer höheren Stellenwert einnehmen. Mit der Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung haben sich die Mitgliedstaaten der EU dazu bekannt, dass eine alternierende arbeitsbegleitende berufliche Bildung der beste Weg ist, um Jugendlichen arbeitsmarktnahe Qualifikationen zu vermitteln. Der Europass schafft europaweit eine einheitliche Bescheinigung für berufliche Qualifikationen, die im Ausland erworben wurden.

Wir sind also offenbar auf gutem Wege, was die Gewährleistung von Transparenz in der beruflichen Bildung angeht. Die duale Ausbildung ist als eine der Möglichkeiten alternierender Ausbildungen in der Union allgemein akzeptiert und als vorzügliches Instrument anerkannt, den Übergang von Ausbildung in den Beruf zu erleichtern. Die im europäischen Vergleich niedrigen Jugendarbeitslosigkeitszahlen in Deutschland sind ein Beleg hierfür. Das gilt im Prinzip auch für die Leistungsschwächeren: Jugendliche mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten können in der Regel nicht durch zusätzliche schulische Angebote motiviert werden, sondern eher durch Angebote nichtschulischen Lernens und Trainierens. Hier bietet die duale Berufsbildung ganz hervorragende Ansätze.

Wichtige Voraussetzung für Mobilität ist die Beherrschung einer oder mehrerer fremden Sprachen. Es ist festzustellen, dass auch in der Diskus-

sion um die Neuordnung der berufsschulischen Ausbildung der Fremdsprachenerwerb einen hohen Stellenwert hat. Das Problem ist erkannt, sicherlich in den Strukturen noch nicht gelöst. In Sonderheit ist die Frage der Fremdsprachenausbildung dann ein Problem, wenn Ausbildungsberufe breit geschnitten werden oder Basisqualifikationen vermitteln sollen, auf die dann spezialisierte Ausbildung oder spezialisiertes Training aufgesetzt werden kann. Ich will dies hier im Einzelnen nicht ausführen, sondern nur positiv festhalten, dass die Problematik gesehen und beraten wird.

Seit 1996, dem Jahr der gemeinsamen Positionsbestimmung von Bund und Ländern zur europäischen Berufsbildung, sind wir also ein gutes Stück weitergekommen.

II. Reformvorstellungen zur Modernisierung des dualen Systems

Bisher wird die Diskussion über eine langfristige Reform der beruflichen Bildung in Deutschland zwar in vielen Gremien aber eher verhalten geführt. Die aktuelle Diskrepanz zwischen der Nachfrage nach Berufsausbildung durch Jugendliche und dem Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen stehen im Vordergrund. Trotz einer spürbaren Steigerung der Zahl der neuen betrieblichen Ausbildungsverträge in den alten Ländern und einer erneuten Ausweitung der staatlich vollfinanzierten Ausbildungsangebote vor allem in den neuen Ländern, hat auch 1998 nicht jeder Jugendliche, der ausgebildet werden will und kann, einen Ausbildungsplatz erhalten. Die Bundesregierung hat angesichts dieser Lage am Ausbildungsstellenmarkt am 25. November 1998 das "Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher" beschlossen. Durch das Programm kann allen ausbildungsgeeigneten Jugendlichen, die bei den Arbeitsämtern als unvermittelt registriert waren, ein Ausbildungsangebot unterbreitet werden.

Innerhalb der BLK ist die Diskussion darüber aufgenommen worden, ob und wie unser berufliches Bildungswesen langfristig modernisiert werden kann. Wir sind dabei auch bereit, über bislang Tabuisiertes offen zu reden.

Das duale System ist nicht in der Theorie entstanden, sondern hat sich schrittweise als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte

im Rahmen der jeweils wirksamen Interessen- und Machtkonstellationen entwickelt. Euler weist in der in der BLK 1998 veröffentlichten Untersuchung "Modernisierung des dualen Systems"³³ darauf hin, dass es nicht per se das "beste" System geben kann, sondern nationale Berufsbildungssysteme immer nur im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung ausgewiesener Ziele diskutier- und beurteilbar sind. So sehen beispielsweise einzelne europäische Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik, während in Deutschland die Berufsbildung zudem mit einem Bildungsauftrag verbunden wird. Das duale System zeigt sich heute als eine Konfiguration von rechtlichen Normen und traditionsbegründeten Konventionen. Als wesentliche Ordnungsprinzipien lassen sich u.a. das Berufsprinzip, das Konsensprinzip und das Subsidiaritätsprinzip hervorheben.

Das duale System ermöglicht durch die Verzahnung von Theorie und Praxis in unterschiedlichen Lernorten eine didaktisch hochwertige Ausbildung. Das ihm immanente Konsensprinzip gewährleistet die Wirksamkeit von qualitativen Mindeststandards in der Berufsausbildung. Das ihm zugrunde liegende Berufsprinzip unterstützt die Berücksichtigung individueller Ansprüche an Karriereplanung, Mobilitätsförderung, Einkommenssicherung und Identitätsentwicklung. Es leistet einen Beitrag zur sozialen Integration, indem es auch jenseits der akademischen Bildungsgänge eine fundierte Qualifikationsgrundlage schafft und einen Puffer zwischen Schul- und Beschäftigungssystem aufbaut und so die Gefahr von Jugendarbeitslosigkeit reduziert.

Euler benennt zwei Modernisierungsbereiche:

- Didaktische und curriculare Modernisierung dualer Ausbildungsgänge
- Schaffung von attraktiven und konkurrenzfähigen Bildungsgängen in schulischer Verankerung.

Seine Reformvorschläge konzentrieren sich insbesondere auf

- die Bedarfsabstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem
- Erhöhung des Ausbildungsstellenangebotes
- Attraktivität des dualen Systems für die Jugendlichen

³³ „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Heft 62.

- Modularisierung im Rahmen einer Zusatzqualifizierung für leistungstärkere und im Rahmen neuer Ausbildungsgänge für leistungsschwächere Auszubildende
- betriebliche Ausbildungsqualität
- Abstimmung der Lernorte
- schulische Ausbildungsqualität.

Einige der von Euler angesprochenen Problembereiche und vorgeschlagenen Veränderungen sind in Beschlüssen und Empfehlungen der BLK bereits aufgegriffen.

Die von der BLK verabschiedeten innovativen Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung³⁴ sollen die Chancen für alle Jugendlichen erhöhen, einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben. Nur so kann Mobilität in Europa erreicht werden. Die Vorschläge der BLK konzentrieren sich insbesondere auf die Verstärkung und Absicherung von Kooperationsaktivitäten und die Qualifizierung des an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Personals. In einer von der BLK durchgeführten Fachtagung zur Förderung von Benachteiligten wurden u.a. folgende Anregungen gegeben:

- Die arbeitsweltnahe Ausgestaltung sozialpädagogisch begleiteter Praktikumsphasen sowie die systematische Förderung des Lernens in der Berufsausbildung muss verbessert werden.
- Die personellen und materiellen Ressourcen der Akteure sollten durch überinstitutionelle Kooperation aller Stellen, die sich für Benachteiligte ehrenamtlich oder professionell verantwortlich fühlen, effizienter genutzt werden.
- In den Regionen sollten Gesamtkonzepte zur Förderung Benachteiligter geschaffen werden, in die die Arbeitsverwaltung, die Jugend- und Sozialhilfe, freie Träger sowie die Kultusseite ihre Beiträge einbringen und in denen sie ihre spezifische Verantwortung wahrnehmen können.

³⁴ „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Hefte 52 und 70.

- Durch die Bereitstellung von Stellen, die Verbesserung sozialpädagogischer Berufsschullehrerausbildung und die Schaffung von Möglichkeiten zur ständigen Fortbildung sollte die sozialpädagogische Betreuung der Berufsausbildung verbessert werden.

Nur so kann Chancengleichheit auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt hergestellt werden.

1997 hat sich die BLK mit der Aus- und Weiterbildung zur unternehmerischen Selbständigkeit befasst und ein Jahr später eine Fachtagung zu dieser Thematik durchgeführt.³⁵ Die BLK geht in ihren Positionen zur Vorbereitung auf unternehmerische Selbständigkeit im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise aus, d.h. sie stellt die potentielle Unternehmerpersönlichkeit in das Zentrum ihrer Überlegungen. Die Vorbereitung auf unternehmerische Selbständigkeit ist auch eine Frage der Entwicklung von Persönlichkeiten, der Ausprägung, Stabilisierung und Förderung von Persönlichkeitseigenschaften und Merkmalen, die eine selbständige unternehmerische Tätigkeit über Grenzen hinweg fördern. Dabei ist eine umfassende Sicht auf den künftigen Existenzgründer erforderlich, wobei der Erwerb von Kenntnissen und die Ausprägung von Fähigkeiten während der Berufsausbildung die Grundlage bilden. In der Weiterbildung können dann darauf aufbauend die spezifischen Qualifikationen vermittelt werden, die für eine Unternehmensgründung erforderlich sind. Zugleich geht es aber auch immer um Motivation, um Willens- und Charaktereigenschaften, um Kreativität, Risikobereitschaft, um Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit. Die Unternehmerpersönlichkeit entscheidet wesentlich über Erfolg oder Misserfolg einer Existenzgründung. Eng verbunden damit ist auch die Frage nach dem Innovationsklima im gesellschaftlich-sozialen Umfeld, d.h. im privaten Umfeld, in den Schulen, in den Betrieben, in denen Jugendliche ausgebildet werden und in der Berufsschule. Wenn man die Tatsache akzeptiert, dass in der Bundesrepublik Deutschland die Zahl der Existenzgründungen unter dem internationalen Durchschnitt liegt, muss auch nach den Ursachen gefragt werden, nach den Bedingungen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld, die Unternehmergeist fördern bzw. behindern. Im Ergebnis der genannten Fachtagung wird nachdrücklich die Forderung nach einer Kultur zu mehr Selbständigkeit an die Gesellschaft und

³⁵ „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Hefte 55 und 65, siehe auch zu den Hochschulen Heft 51.

speziell an das Bildungswesen unterstrichen. Je positiver die Gesellschaft die Selbständigkeit sieht, desto überzeugender ist der pädagogische Prozess in den Bildungseinrichtungen zu unternehmerischer Selbständigkeit. Die Schüler sollen zu selbständiger Tätigkeit motiviert werden, die Schulen sollen die Jugendlichen in Denken und Handeln dazu erziehen und damit ihre Lebensprojektion formen, ohne ihre Gestaltungsfreiheit zu beschränken. Berufsausbildung sollte die Entscheidung zum Unternehmertum, zur selbständigen Tätigkeit als sinnvolle Perspektive herausstellen. Die allgemeinbildenden wie die beruflichen Schulen haben sich diesen veränderten Bedingungen der Arbeits- und Berufswelt zu stellen und dabei unvoreingenommen die unternehmerische Selbständigkeit zu fokussieren und das Rüstzeug für diese Option zu liefern.

Mit ihren beiden Modellversuchsprogrammen "Neue Lernkonzepte in der Berufsausbildung" und "Kooperation der Lernorte"³⁶ will die BLK einen Beitrag leisten zur nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität und insofern auch zur Verbesserung der Mobilität der Jugendlichen.

III. Ausblick

Sie sehen meine Damen und Herren, dass eine nicht unerhebliche Zahl von Reformvorschlägen der Wissenschaft und der Politik vorliegen, dass manches bis zur Umsetzung gediehen ist; ich habe allerdings Zweifel, ob dies alles ausreicht, um tatsächlich den Anforderungen des nächsten Jahrtausends standzuhalten. Die vom BMBF in Auftrag gegebene Delphi-Studie zur Zukunft des deutschen Bildungswesens bis zum Jahr 2020 sieht für die zukünftige Informations- und Wissensgesellschaft folgende vier Qualifikationsfelder als bestimmend an:

- inhaltliches Basiswissen
- personale Kompetenzen
- soziale Fähigkeiten und
- Fertigkeiten.

Wenngleich die Förderung des Allgemeinwissens der Studie zufolge Ziel des gesamten Bildungswesens sein sollte, so behält in der beruflichen Bildung die spezifische Fachkompetenz ihren hohen Stellenwert. Die Be-

³⁶ Siehe hierzu „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, Heft 75.

gründung ist insbesondere darin zu sehen, dass berufsübergreifende Qualifikation nicht fachliche Kompetenzen ersetzen können. Vielmehr werden solche Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit erst im Kontext von Fachinhalten erworben. Im Bereich der beruflichen Bildung werden von einer Mehrheit der Experten folgende Entwicklungen bis zum Jahr 2020 erwünscht und auch erwartet:

- die Reform und Modernisierung der Berufsschulbildung
- die Differenzierung der Berufsausbildung
- die Tertiärisierung der dualen Ausbildung
- eine enge Verzahnung von Aus- und Weiterbildung
- die Internationalisierung der beruflichen Bildung.

Diese Berufsausbildung soll auf eine Arbeitswelt vorbereiten, die voraussichtlich nicht mehr die auf Dauer angelegte Beschäftigung in *einem* Betrieb zum Leitbild hat, auf eine Arbeitswelt, in der Betriebe ihre feste Organisationsform zugunsten offener Strukturen verändern, in denen je nach Projekt und Auftragsgegebenheiten jeweils wechselnde Belegschaften die Unternehmensziele zu erreichen haben, auf eine Arbeitswelt, in der "virtuelle Unternehmen" zunehmen werden, die nicht in der Realität, sondern lediglich in der Idee aus räumlich weit verteilten "Einzelkämpfern" oder Gruppierungen bestehen, die sich jeweils nach Bedarf in wechselnder Zusammensetzung zu einem Unternehmen zusammenschließen bzw. zur Erledigung bestimmter Projekte zusammengestellt werden. Wenn dies zutrifft, dann wird der Anteil der Stammbesellschaften und der längerfristig an das Unternehmen gebundenen Führungskräfte zurückgehen; es werden sich auf allen Qualifikationsebenen neben der Kernbelegschaft nicht ständig beschäftigte Ergänzungsbelegschaften bilden. Dies wird den hochspezialisierten und hoch bezahlten EDV-Spezialisten, der mit seinem Wissen von Unternehmen zu Unternehmen wandert, genau so betreffen wie den beruflich Qualifizierten. Sehr viel stärker als bislang wird die Arbeitswelt dann durch befristete Beschäftigungsverhältnisse geprägt sein und durch neue Formen von Selbständigkeit. Persönliche Erwerbsbiographien werden nicht mehr wie gewohnt als ineinander übergehende Folgen von aufeinander aufbauenden Positionen verlaufen werden. Das Arbeitsleben des Einzelnen wird in wachsendem Maße durch Brüche, Wechsel, Umwege und Suchprozesse charakterisiert sein. Phasen der abhängigen Beschäftigung, der Selbständigkeit und der Suche nach geeigneter Beschäftigung werden einander abwechseln und zu "Patchwork-Biogra-

phien" führen, wie dies kürzlich Frau Dr. Görner in einem BLK-Gespräch zu den Anforderungen der Arbeitswelt an das Bildungswesen³⁷ genannt hat. Berufsausbildung für ein gesamtes Arbeitsleben wird es nicht mehr geben. Der Bundeskanzler hat dies in seiner Regierungserklärung plastisch beschrieben mit dem Satz "ausgelernt haben" gibt es nicht mehr. Ich weiß, dass ich heftigen Widerspruch vieler Berufsbildner ernte, wenn ich feststelle, dass diese Zukunftsperspektive unserer Arbeitswelt massiven Einfluss weit über das hinaus, was bislang diskutiert wird, auf unsere Berufsausbildung haben muss. Ich glaube nicht, dass die Berufsausbildung im nötigen Umfang die Bereitschaft zu solcher Mobilität, zur Umschulung innerhalb und außerhalb des Betriebs zur Weiterbildung und Veränderung der Qualifikationen fördert, wenn sie als Hauptanliegen postuliert ihre Absolventen berufsfertig zu machen. Sie verfehlt die Ansprüche der Arbeitswelt, wenn sie glaubt, diesen Herausforderungen nur durch Addition von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur traditionellen Berufsausbildung begegnen zu können. Die Notwendigkeit und Normalität von Umschulung, von Umqualifizierung muss Auswirkungen auf die Inhalte der beruflichen Erstausbildung haben. Die Berufsausbildung muss, wenn dieses Szenario auch nur in Ansätzen richtig ist, ihre Leitbilder verändern und den Jugendlichen ein gänzlich anderes Bild als bisher von beruflicher Normalität vermitteln. Dazu gehört

- die Bereitschaft zur Selbständigkeit als selbständiger Unternehmer oder in einem Unternehmen sehr viel stärker als bislang zu fördern,
- die Einsicht zu vermitteln, dass in späteren Lebensphasen als Normalfall Phasen neuer Qualifizierung eintreten werden und dass Phasen ohne Arbeit als Folge von veränderten Qualifikationsanforderungen und die Suche nach neuen Beschäftigungen normal sein werden. Sie muss den Jugendlichen vermitteln, dass ihr Arbeitsmarkt nicht mehr Deutschland, sondern Europa und die Welt ist. Darauf muss sie die Qualifikationen ausrichten. Wir werden nicht nur Importland für Arbeitskräfte bleiben, sondern wir werden auch Arbeitskräfte exportieren müssen.

Unter diesem Aspekt sind die derzeitigen Diskussionen um 630 DM-Jobs, um Scheinselbständigkeit nurmehr Rückzugsgefechte; die Tatsache, dass die Diskussion um die Sicherung unseres Sozialsystems derartige Szenarien jedenfalls öffentlich wahrnehmbar noch nicht in den Blick genom-

³⁷ "Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung". Heft 74.

men hat, die ja zu ganz anderen Formen der sozialen Absicherung des Einzelnen führen müssten, als wir sie bislang haben, ist für mich Ausweis dafür, dass wir immer noch erhebliche Defizite bei der Formulierung einer Bereiche übergreifenden kohärenten Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik haben.

Ich hoffe, dass der nun beginnende Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im "Forum Bildung" zu Fragen auch der Internationalisierung unseres Bildungswesens neue Erkenntnisse und andere Problemzugänge eröffnet als wir dies in einer häufig sektoral sehr begrenzten Sicht es bislang haben verwirklichen können. Insoweit freue ich mich auf die kommenden 2 1/2 Jahre, in denen das "Forum Bildung" bei der BLK tagen soll.

Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen

Einleitung

Die Lehrerbildung steht wie viele andere Themen in den Zeiten des Übergangs auf der Tagesordnung. Nach BECK leben wir in einer Gesellschaft des *nicht mehr* und des *noch nicht*. Wir leben nachindustriell, post-postmodern, postfordistisch, postfeministisch etc., die Zahl dieser Etiketten ist beliebig vermehrbar. In welcher Gesellschaft wir angekommen sind oder ankommen werden ist unklar, zumindest umstritten. Ein Charakteristikum dieser Übergangssituation ist es, dass die Zahl der virulenten Themen und die Themen selbst kaum noch überschaubar sind. Es gibt eine Vielzahl von Analysen, Konzepten, Modellen und Reformvarianten für alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch für die Berufsbildung und die Lehrerbildung. Ist es schon schwierig genug einen Überblick über die sich auf dem „Markt“ befindlichen Konzepte und Reformvorschläge zu behalten, ist deren Bewertung und Einordnung von Einzelnen kaum noch zu leisten, denn die Unterschiede zwischen diesen Modellen werden feiner und meist nur noch bei sehr genauem Hinsehen erkennbar. Man kann sich also nicht nur im Internet verlieren, sondern auch dann, wenn die Reform der Lehrerbildung der Gegenstand ist. Es ist deshalb notwendig, einige wesentliche Aspekte herauszugreifen, sie zu konturieren und miteinander in Beziehung zusetzen. Dadurch soll nicht der Eindruck entstehen, dass sie überbewertet werden. Auf andere wichtige Aspekte kann nur am Rande oder gar nicht eingegangen werden, sie verschwinden damit im Hintergrund. Ihre Bedeutung wird damit jedoch nicht in Frage gestellt.

Ziel dieses Beitrages ist es, Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung und deren Hintergründe aufzuzeigen. Es geht also darum, sich der Entwicklungstendenzen zu vergewissern, in die die Lehrerbildung eingebunden ist. Das Zusammenwachsen Europas und europäische Kompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil davon. Diese Analyse der Entwicklungstendenzen und neuen Anforderungen erfolgt aus der Sicht eines Be-

rufspädagogen. Ich freue mich, dass ich dazu die Gelegenheit habe, denn in der Gesamtdiskussion zur Reform der Lehrerbildung wird die Berufspädagogik oft überhört, obwohl immer wieder deren große Bedeutung für den Modernisierungsprozess betont wird.

Bezugspunkte einer modernen Lehrer/-innenbildung sind die Diskussionen zur Professionalisierung, die Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung, gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Entwicklungstrends im Beschäftigungssystem. Daher werde ich zunächst die neueren Diskussionen zum professionellen Lehrer/-innenhandeln aufzeigen (1). Danach gehe ich kurz auf die drei zentralen Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung der Neunzigerjahre ein (2). Die Ursachen für Reformen liegen in Entwicklungstrends, die ich im Abschnitt 3 knapp skizzieren werde und deren Folgen ich im Abschnitt 4 beleuchte. Abschließend werde ich Stens drei Reformoptionen vorstellen, die derzeit bereits praktiziert werden bzw. in der Diskussion sind.

1. Professionelles Lehrerhandeln

In den aktuell geführten Diskussionen zur Lehrerbildung herrscht Konsens, dass sich die Aufgaben und die Funktion von Lehrerinnen und Lehrern gewandelt haben. Deren Aufgabe besteht nicht mehr in erster Linie in der Vermittlung von Wissen und im „Stundenhalten“. Das Bild der Lehrenden in berufsbildenden Schulen als „didaktische Vereinfacher“, deren spezifische Kompetenz darin besteht, wissenschaftliche Aussagen sachlich korrekt auf das Niveau der Lernenden zu reduzieren sowie mit methodischen Kniffen den Lernprozess zu steuern und in Gang zu halten, ist längst überholt. Wie in anderen Berufen ist auch die Tätigkeit der Lehrenden einem Strukturwandel unterworfen. Die Aufgaben verlagern sich vom „reinen Unterrichten“ auf die Ebene der Planung, Koordination und Prozessgestaltung. Moderne Lernprozesse sind komplexer geworden und weniger vorbestimmt. Das Ausbildungshandeln dient vorwiegend der Aufrechterhaltung von komplexen, selbst gesteuerten, oft störanfälligen Lernprozessen. Die notwendigen Eingriffe in diesen Prozess sind weder sachlich noch zeitlich voll planbar und müssen situativ gestaltet werden. Vor dem Hintergrund dieses veränderten Verständnisses von Lernen ist es heute die Aufgabe von Lehrenden, Lernsituationen für selbst organisiertes, selbständiges und mediengestütztes Lernen zu gestalten sowie Lernprozesse anzuleiten, zu begleiten, zu reflektieren und zu evaluieren. Ferner sollen sie im Team arbeiten, mit externen Partnern kooperieren und

sich an Reformvorhaben und Modellversuchen beteiligen. Sie sollen demnach Fachleute für Erschließungswissen, für Lernprozessgestaltung, Beurteilung, Beratung, Motivation, die Aufbereitung und Gestaltung von Medien sowie für Innovationen und Kooperationen sein und sich permanent weiterbilden. In Anlehnung an HASENBANK/SLOANE (1999) sind in *Übersicht 1* (s. S. 83) diese Anforderungen in einem Funktionskreis dargestellt.

Mit den alten Leitbildern der Lehrerbildung wird man den neuen Anforderungen nicht mehr gerecht. Stattdessen bilden heute professionstheoretische Ausarbeitungen die Grundlage dafür, die Anforderungen an das Lehrerhandeln zu klären (FASSHAUER 1997/KURTZ 1997). Danach stellt die wissenschaftliche Kompetenz, der Umgang mit Theorie und der enge Kontakt zum Fachwissen der Disziplinen nur eine Seite pädagogischen Handelns dar. Die darauf abzielende universitäre („akademische“) wissenschaftliche Lehramtsausbildung ist notwendige aber alleine nicht hinreichende Bedingung für eine zeitgemäße pädagogische Professionalisierung. Diese ist darüber hinaus:

- ein langer Prozess der individuellen Ausprägung von Handlungs- und Selbstkompetenz in der situativen Offenheit der Lehr-Lernsituationen
- die auf wertenden Entscheidungen basierende Balance von Autonomie und Verantwortung des Einzelnen wie der gesamten Berufsgruppe
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation mit internen und externen Partnern sowie
- die Ausprägung einer „pädagogischen Haltung“ im Lehr-Lernprozess, also eines professionellen Selbstverständnisses, das jenseits des Leitbildes „Fachwissenschaftler“ angesiedelt ist.

Neue Ausprägungen erfahren die pädagogischen und diaktisch-methodischen aber auch die fachlichen Kompetenzen. Die Beschleunigung des Wissenszuwachses, der gleichzeitig stattfindende Wissensverfall und die Auflösung bestehender Disziplin- und Fachstrukturen (vgl. Abschnitt 4) erfordern sowohl eine neue Grundlegung und Verallgemeinerung als auch Spezialisierung des Fachwissens. Neue Paradigmen in der Berufsbildung wie Handlungsorientierung, selbst organisiertes Lernen, die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz, neue didaktische Konzepte, Methoden und Medien und die Verlagerung der Aufgaben auf die Planungs-, Organisations- und Prozessgestaltungsebene fordern neue und erweiterte pädagogische und diaktisch-methodische Kompetenzen. Am Beispiel

der Kooperation, die ein neues und wichtiges Element insbesondere auch unter dem Aspekt europäischer Kompetenzen ist (*Der Rat der europäischen Union* 1999) wird dies kurz erläutert:

Lehrende sollen heute mit Kolleginnen und Kollegen (nicht nur der eigenen Schule), mit Ausbilderteams, in Teams aus Vertretern verschiedener Bildungseinrichtungen sowie mit Teams aus anderen Bundesländern und europaweit kooperieren. Dabei verschwinden die fachlichen Anforderungen nicht, im Gegenteil. Die Lehrer arbeiten in diesen Teams nicht mehr mit „unwissenden“ Schülerinnen und Schülern, sondern mit Expertinnen und Experten, die teilweise aus anderen Fachgebieten kommen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Lernenden ebenfalls auf bestimmten Gebieten größere Kompetenzen als die Lehrenden mitbringen. Des Weiteren sprechen auch die Wissensexplosion und der Wissensverfall gegen eine Verringerung der fachlichen Anforderungen.

Das Beispiel der Kooperation verweist auch auf die gestiegenen Anforderungen an die pädagogische und didaktisch-methodische Kompetenz. Gelingende Kooperation setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus. Es ist notwendig, die eigene Position wahrzunehmen, zu reflektieren und in den Kooperations- bzw. Gestaltungsprozess einzubringen. Zugleich geht es darum, die Positionen der anderen zu deuten, deren Optionen zu verstehen und diese mit den eigenen Positionen zu spiegeln, damit der Kooperationsprozess aufrecht erhalten und die gesetzten Ziele erreicht werden können. Grundlagen hierfür sind Wissen und Erfahrungen im Umgang mit Kooperationsprozessen und Konflikten, mit der Steuerung und Organisation von Gruppenprozessen sowie mit Methoden der Selbstorganisation. Hinzu kommen aber auch Wissen und Kenntnisse über die Kulturen der anderen Gruppenmitglieder und Empathie. Die Fähigkeit mit ausländischen Partnern und Kollegen auf einer gemeinsamen Ebene zu kommunizieren und Kenntnisse über fremde Kulturen werden neben den Fremdsprachen als wichtigste „internationale“ Qualifikationen angesehen (BUSSE u.a. 1997, 108ff).

Zur erwarteten Selbstkompetenz von Lehrenden gehört, die fast lebenslang erfahrene Schülerrolle aufzuarbeiten und zu verlassen. Gleiches gilt für die eigenen Ausbildungs- und Berufserfahrungen denen auch viele Jahre später noch eine sehr hohe Relevanz zugerechnet wird. Wichtiger Bestandteil dieser Selbstkompetenz ist die emotionale Leistungsfähigkeit (FASSHAEUER, 1999), die für Kreativität, Problemlösefähigkeit, sowie für soziale und kommunikative Kompetenzen grundlegend ist. Emotionale

Kompetenz bedeutet eine Integration von Emotion und Kognition, die die Basis für erfolgreiches, effizientes Handeln und faires Leiten in Lern- und Arbeitsgruppen bildet.

2. Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung

Der Wandel der Berufsbildung ist ein wichtiger Bezugspunkt der Reform der Lehrerbildung. Dieser zeigt sich unter anderem in den Modernisierungsstrategien und deren Ausgestaltung.

Es sind drei große Modernisierungsstrategien, die Mitte der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet und in den 90er Jahren forciert wurden. Die *Flexibilisierung* als Anpassung der Berufsbildungsangebote an technische, arbeitsorganisatorische und ökonomische Veränderungen, die *Individualisierung* durch stärkere Differenzierung der Bildungswege und Bildungsangebote, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen der Bildungsnachfrager besser berücksichtigen zu können und die *Kooperation*, als strategische Option zur Sicherung und Steigerung der Qualität der beruflichen Bildung und zur Minimierung der Kosten (vgl. Schaubild 2, S. 84). Ergänzt und unterstützt werden diese Strategien durch Organisations- und Regionalentwicklungskonzepte, die der Profilierung, der Teambildung, dem Abbau von Hierarchie, flexiblen Organisationsstrukturen sowie der regionalen Koordination und Qualitätsverbesserung des Angebots und der regionalen Profilbildung dienen sollen.

Diese Modernisierungsstrategien spiegeln sich u.a. wider in neuen Ausbildungsberufen, in der Diskussion um das DIHT-Satelliten-System, das eine stärkere Berücksichtigung einzelbetrieblicher Anforderungen in der Ausbildung vorsieht oder im KMK-Modell. Erprobt und eingeführt werden Lernfelder und modularisierte Formen der beruflichen Bildung, in denen u.a. die Berufsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung besser miteinander verzahnt und zugleich die individuellen Bildungsinteressen besser berücksichtigt sowie die Qualität und Quantität der regionalen (Berufs-)Bildungsangebote erhöht werden sollen.

Etwa die Hälfte der Ausbildungsberufe ist in den letzten Jahren neu geordnet worden. Mehr als 30 neue Ausbildungsberufe wurden geschaffen. Neue Lehrpläne werden entwickelt. Für die Integration Behinderter und Benachteiligter wurden neue Richtlinien erlassen und neue Konzepte

entwickelt. Über die EBA-Maßnahmen sollen ausländische Jugendliche in Arbeit, Ausbildung und Beruf integriert werden. Der Austausch auf der europäischen Ebene wurde intensiviert. In Modellversuchen wurden und werden u.a. neue Lehr-/Lernkonzepte, neue Formen der Teambildung, der Kooperation und der Organisationsentwicklung erprobt. Diese Liste ließe sich fortsetzen.

Die genannten Modernisierungsstrategien liegen auch dem Verbundmodellversuch „Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung“ (DIFLEX) zugrunde, der in Bayern, Rheinland-Pfalz und Hessen, u.a. an den Beruflichen Schulen des Main-Kinzig-Kreises durchgeführt wird und den wir wissenschaftlich begleiten (RÜTZEL u.a. 1999). Bereits zu Beginn des Modellversuchs ist zu erkennen, dass die zu erprobenden Innovationen unmittelbar an die bestehenden Grenzen des Ordnungsrahmens, der Abstimmung mit anderen Bildungsträgern wie Betriebe, Kammern und Freie Bildungsträger, der Organisationsformen der berufsbildenden Schulen, der Lehr- und Lernformen und der Erfahrungen der Akteure führen. Dies wird auch im Projekt der Landesregierung „FIT für Ausbildung und Beruf“ (FAUB) deutlich, das von uns ebenfalls wissenschaftlich begleitet wird.

Besonders deutlich sichtbar werden die neuen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer. Von ihnen werden neue Kompetenzen in der selbständigen Gestaltung von Curriculum- und Lernbausteinen, in der Arbeit mit wechselnden Teams, in der Ausgestaltung von Organisationsstrukturen und regionaler Bildungskonzepte verlangt. Das Wissen über berufsbildungspolitische Systemstrukturen, didaktische Konzepte, Methoden, die Umsetzung von Lehrplänen in Stundenverteilungspläne, die Planung und Durchführung einzelner Lerneinheiten und die Zertifizierung über Klassenarbeiten ist dazu nicht ausreichend. Benötigt werden die Qualifikationen, wie sie im Kapitel 2 und als Folgen des Wandels in Kapitel 6 beschrieben sind.

3. Entwicklungstrends

Wenn heute über den beruflichen und gesellschaftlichen Wandel geschrieben und gesprochen wird, und dies geschieht täglich und allerorten, dann geht es um Ereignisse, Fakten und Phänomene, die sich zu vier Megatrends verdichten lassen (vgl. Schaubild 3, S. 85).

Als Erstes ist der Trend der Globalisierung und Internationalisierung zu nennen, der die Europäisierung einschließt. Globalisierung wird von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) charakterisiert als ein „Prozess durch den die Märkte und Produktion in verschiedenen Ländern immer mehr voneinander abhängig werden – dank der Dynamik des Handels mit Gütern und Dienstleistungen und durch die Bewegung von Kapital und Technologie“ (zitiert nach: von PLATE 1999, 3). Die wesentlichen Faktoren die den Prozess der Globalisierung vorantreiben sind neben den Innovationen im Bereich der Mikroelektronik, der Telekommunikation und der Optoelektronik (Gewinnung, Übertragung und Speicherung von Information) und der außenwirtschaftlichen Liberalisierung, innerstaatliche Deregulierungen, gesunkene Transportkosten und die Vereinheitlichung von (technischen) Standards und Normen. Die Märkte, Finanzströme, Unternehmen aber auch die Lebensräume und die Lern- und Ausbildungsformen erfahren eine zunehmende Internationalisierung. Global Players, weltweite Zirkulation des Kapitals und der Finanzströme, Verlauf der Produktion „mit der Sonne um die Erde“ durch die technologische Überwindung von Zeit und Raum oder internationale Qualifikationen sind nur einige Beispiele, hinter denen sich diese Entwicklungen verbergen.

Das Kapital und die Unternehmensstrategien werden global. Virtuelle Unternehmen beschäftigen Mitarbeiter in verschiedenen Ländern, die ihre Produkte in Mailboxen deponieren, so dass die jeweils anderen damit weiterarbeiten können. Der Projektverlauf wird ebenfalls digital kontrolliert. Accelerometer, Sensoren auf Computerchips die Airbags in Autos steuern, sind in Boston (USA) entwickelt worden und werden auch dort noch zum größten Teil produziert. Zum Testen werden sie auf die Philippinen verschickt, in Taiwan werden sie verpackt und in Deutschland in ein Auto eingebaut, das für den Markt in Lateinamerika bestimmt sein könnte. Das „Arbeitssteam“ für dieses 50 Dollar teure Teil besteht aus Facharbeitern in den USA, Ungelernten und Hilfsarbeitern auf den Philippinen und Taiwan und deutschen Facharbeitern (THUROW 1999). Im World Tune Projekt, das im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative „Youthstart“ des Europäischen Sozialfond stattfindet, arbeiten Jugendliche aus vier europäischen Ländern an einer interaktiven Klangskulptur, die ins Internet gestellt wird und über das www weltweit abrufbar ist (NEUHAUS/RAUTER 1998).

Eine Internationalisierung erfahren auch die ökonomischen und ökologischen Krisen und die Konkurrenz, die sich dadurch erheblich verschärft.

Vergleichbares gilt für die Lern- und Ausbildungsformen, die heute zunehmend an internationalen Standards gemessen werden. Darüber hinaus erweitern sich durch die Internationalisierung die potentiellen Lebensräume. Immer mehr Menschen leben und arbeiten zumindest zeitweise in anderen Ländern; immer mehr Menschen werden mit den kulturellen Erfahrungen und Lebensformen anderer Länder konfrontiert. Durch IuK-Medien werden Ereignisse aus anderen Ländern zeitgleich empfangen. Über das Internet kann in Echtzeit weltweit mit Unbekannten kommuniziert werden, in Chatforen erscheinen Mails live auf dem Bildschirm und Wissen kann weltweit ausgetauscht werden. Dadurch wird es, wie unter anderem die oben genannten Beispiele verdeutlichen, aber auch möglich, dass nicht nur die Arbeitskräfte wandern, sondern die Qualifikationen zunehmen global abzurufen sind.

Der Globalisierung steht der „Megatrend“ der Individualisierung gegenüber, der die andere Seite der selben Medaille zeigt. Der populären Denkgfigur der „Individualisierung“ zufolge werden die Individuen aus historisch vorgegebenen Sozialformen, sozialen Bindungen und Milieus herausgelöst. Dadurch wird die Biographie offen und entscheidungsabhängig und deren Gestaltung zur Aufgabe für das Handeln des Einzelnen. Alte gesellschaftliche Zwänge und kulturelle Fesseln verlieren an Kraft, es eröffnen sich neue Möglichkeiten für eigene Entwürfe, Ziele, Werte und Wege (BECK 1986, 205). Die Pluralisierung der Lebensformen und -stile sowie der persönlichen Werte sind dafür ein Indiz. Zugleich gibt es aber auch einen Zwang zur Selbstgestaltung. Zusätzlich zu der alten Aufforderung des Orakels von Delphi: „Erkenne dich selbst!“ kommt die Nötigung des „Erfinde dich selbst!“ hinzu.

Die Entstandardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern, im Sinne des Verlustes der Orientierung am Lebensmodell der Eltern oder vorheriger Generationen, kennzeichnet die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Lebenslagen und -stile der Individuen sind nicht mehr unbedingt an die Stellung im Arbeits- und Produktionsprozess gebunden, es ergibt sich eine wachsende Eigenverantwortung für die Gestaltung der persönlichen (Erwerbs-)biographie. Jenseits von Stand und Klasse gibt es heute Gruppen von Jugendlichen, die sich in den schwierigen Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Arbeit experimentierend und bastelnd relativ erfolgreich bewegen (PAUL-KOHLHOFF/KRUSE 1997). Bildungsabschlüsse werden einerseits wichtiger, andererseits findet deren Entwertung statt. Um die Karten im Kampf um privilegierte Positionen zu verbessern, werden privat organisierte und be-

zahlte Aktivitäten als zusätzliche Qualifizierung bedeutsam. Neben formalen Bildungsabschlüssen ist zusätzliches kulturelles und soziales Kapital (BOURDIEU) für die zur Neuorientierung erforderliche Wendigkeit und für das Aushalten schwieriger ungesicherter Situationen notwendig.

Ein dritter indirekt bereits angesprochener Trend wird mit Begriffen wie Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft zu charakterisieren versucht. Der forcierte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien hat zu einer industriellen Revolution geführt, die auf Information und Wissen beruht. Die Information wird heute neben Arbeit, Kapital und Rohstoffen als vierter großer Wirtschaftsfaktor angesehen. Die richtigen Ideen und die richtigen Informationen sind danach ausschlaggebend für Wachstum und Erfolg, so der englische Wirtschaftsphilosoph Charles Handy. Das Wachstum der Zukunft sei ein Wachstum durch Wissen. „Wissen, nicht Arbeit, wird zur Quelle gesellschaftlichen Reichtums“ (BECK 1999, 44). Erstmals ist mit Bill Gates ein Kopfarbeiter der reichste Mann der Welt. Im Prozess des Schaffens von Reichtum symbolisiert er einen tief greifenden Wandel. Land oder Bodenschätze wie Gold, Erdöl oder Kohle sind nicht mehr alleine ausschlaggebend für Reichtum und Wohlstand. Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hatte die Information 1996 einen Anteil von knapp 50% an allen Wirtschaftsfaktoren, während die Produktion nur noch ca. 25 % ausmachte. Die Dienstleistungen lagen bei etwas über 20% und der Anteil der Landwirtschaft betrug weniger als 3%. Auch wenn diese Zahlen von einigen Experten kritisch hinterfragt werden, ist der Trend doch eindeutig.

Durch die IuK-Technologie wird es möglich, Informationen jeglicher Art, also mündliche, schriftliche oder visuelle Informationen, unabhängig von der Entfernung zu speichern, zu verarbeiten, weiterzuleiten und wieder aufzubereiten. Bereits heute können unüberschaubare Wissensbestände an jedem vernetzten Computer zeit-, orts- und personenunabhängig bei entsprechender Infrastruktur und vorhandenen Ressourcen zur Verfügung stehen. Durch Multimedia, die integrierte Verarbeitung digitaler Medien, kann Arbeit in vielen Fällen unabhängig von Raum und Zeit stattfinden. Teleshopping, Telebanking, Telekommunikation und Telelernen durchdringen den Alltag. Virtuelle Realitäten versprechen neue Tätigkeits-, Erfahrungs- und Lernwelten. Viele sprechen daher von einer *Mediengesellschaft* in der nichts geschehen könnte ohne durch Medien verursacht, beeinflusst, verstärkt oder vermittelt zu sein (SCHLEMMER 1994, 11 ff.).

Zu beobachten ist eine rasante Zunahme des Wissens und eine Beschleunigung der Innovationen. Nach Auffassung von Experten verdoppelt sich zurzeit das Wissen in einem Zeitraum von fünf Jahren. Zugleich veraltet das erworbene Wissen schneller als bisher. Die so genannte Halbwertszeit des Wissens wird immer kürzer. Lebensbegleitendes Lernen und Medienkompetenz werden zu grundlegenden Anforderungen, die an alle Mitglieder einer Gesellschaft gestellt werden.

Die Entwicklung hin zur Informations-, Wissens- bzw. Mediengesellschaft bedeutet einen *Wandel der Arbeitsgesellschaft*, womit der vierte *Megatrend* benannt ist. Der Soziologe BECK (1999, 8ff) spricht von der Brasilianisierung des Westens. Nach seiner Einschätzung werden in zehn Jahren 50 % der Beschäftigten „brasilianisch“ arbeiten, da die größte Zuwachsrates die prekäre Arbeit hat. In die westliche Bastion der Vollbeschäftigung würde das Diskontinuierliche und Informelle einbrechen. Das bisherige (männliche!) Leitbild eines Normalarbeitsverhältnisses mit einer lebenslangen Tätigkeit im erlernten Beruf in der Stammbesellschaft eines einzigen Unternehmen wird durch eine diskontinuierliche Erwerbsbiographie abgelöst, die Zeiten der Arbeitslosigkeit genauso umfasst wie Phasen der Weiterbildung oder eine weitere Berufsausbildung. Teilzeitarbeit und Gleitzeit, auftragsorientierte variable Arbeitszeiten, geringfügige Beschäftigung, befristete Verträge und Selbständigkeit, manche sprechen von Scheinselbständigkeit, lassen den bisherigen Standard für immer mehr Menschen zur Ausnahme werden. Gesucht werden müssen danach Anschlüsse an neue auch hoch qualifizierte und hochspezialisierte Tätigkeiten. Bezahlte Leistungen sind immer häufiger in wirtschaftlicher Selbständigkeit und auf eigenes Risiko zu erbringen. Es finden zeitliche und räumliche Flexibilisierungen statt, die über die bisher erfasste Erwerbstätigkeit hinausgehen. Die Beschäftigungssicherheit wird nicht mehr vom Beschäftigten garantiert.

Verknüpft sind diese Veränderungen mit neuen Formen der Arbeitsorganisation, in denen der Gesamtprozess, die Arbeit in wechselnden Teams, höhere Autonomie und neue Qualitätsansprüche große Bedeutung haben. Auch in Brasilien, wo es auf dem Land noch Sklavenarbeit gibt und ca. 30 % der Bevölkerung Analphabeten sind, finden sich in den Großindustrien diese Formen der systemischen Rationalisierung (MARKERT 1994, 150 f).

Die Wissensgesellschaft ist eine hochspezialisierte, arbeitsteilige Leistungsgesellschaft, in der das eigene Wissen zum Produktionswerkzeug

wird. Statt Facharbeit ist Wissensarbeit gefragt. Das sich in rasanter Geschwindigkeit vermehrende Wissen ist für den Einzelnen nicht überschaubar und nur noch in enger werdenden Teilbereichen im Sinne des davon Gebrauch-machen-Könnens beherrschbar. Dieses spezialisierte Wissen ist meist nicht autonom, sondern nur in Verbindung mit dem Expertenwissen anderer, in einem arbeitsteiligen Zusammenwirken mit anderen Experten verwertbar. Über das Spezialwissen hinaus wird folglich auch die Fähigkeit verlangt, komplexe Probleme in ihrer Gesamtheit zu erkennen, sich in andere Hinein versetzen zu können sowie kooperativ und ergebnisorientiert zu arbeiten. Der Einsatz des Wissens zur Lösung von Problemen geschieht vermehrt unter Wettbewerbsbedingungen, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Leistung abverlangen. Die Mobilisierung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft gilt deshalb als eine der wichtigsten „Spielregeln für Sieger“, so ein Buchtitel von Gertrud Höhler.

4. Folgen des Wandels

Bei den hier nur in sehr groben Strichen skizzierten Entwicklungstrends handelt es sich um hochkomplexe, vielfältig verästelte und vernetzte, teilweise auch gegenläufige und paradoxe Veränderungen. Versucht man die (berufs-)bildungsrelevanten Dimensionen dieser Veränderungen aufzuspüren, lassen sich wiederum fünf Bereiche identifizieren. Es sind dies neue zeitliche Rahmenbedingungen, die Zunahme von Komplexität und Konkurrenz sowie neue Anforderungen an Qualität und Leistungsfähigkeit (vgl. Schaubild 4, S. 86).

Erstens ist als ein wichtiges Charakteristikum der gesellschaftlichen Modernisierung die Beschleunigung aller Arbeits- und Lebensprozesse zu konstatieren. Die auf den Iu.K-Technologien basierenden, nach globalen und dezentralen Prinzipien organisierten Arbeits- und Geschäftsprozesse, deren Ergebnisse auf weltweiten Märkten verkauft werden müssen, haben zu einer kaum vorstellbaren Beschleunigung geführt. Schnelle Zyklen und radikaler Zeitwettbewerb bestimmen das Tempo. In der ökonomischen Dynamik wird Zeit mit Geld gekoppelt – Zeit *ist* Geld. Mehr Konkurrenten und größere Räume schaffen eine eigene ökonomische Dynamik. Es entstehen Ungleichzeitigkeiten im Raum, weil irgendwo immer jemand schneller ist, vielleicht sogar nur durch den Zeitunterschied. Durch die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken wird diese Dynamik unterstützt und sie führt zu neuen Quali-

täten. Ungleichzeitigkeiten wiederum führen zu einer globalen Zeitgleichheit, weil Distanzen verschwinden.

Zeit spielt auch im individuellen Qualifikationserwerb eine herausragende Rolle. Wie bereits erwähnt, veralten einmal erworbene Qualifikationen durch den sich beschleunigenden Wissenszuwachs immer schneller, die Aneignung neuer, durch den Wandel hervorgerufenen, wiederum nur kurzlebigen Qualifikationen wird immer wichtiger. Geschwindigkeit verschafft auch hier einen Wettbewerbsvorteil. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit erhalten unter den Bedingungen des Wandels hohe Rationalisierungspotentiale. Die damit verbundene Ausweitung und Intensivierung des lebensbegleitenden Lernens setzt dieses selbst unter Rationalisierungsdruck, in dem die Verkürzung der Lernzeiten und -zyklen eine herausragende Rolle spielt.

Durch die Beschleunigung und die immer ausgefeilteren Möglichkeiten der Zeiterfassung sind immer kleinere (Zeit-)Abstände für den Wettbewerbsvorteil oder den Sieg ausschlaggebend. Zeitfenster, so der modische Begriff, werden enger, gleichzeitig aber deutlicher sichtbar. Zeitliche und räumliche Entstandardisierung und Beschleunigung führen zu einer Rückverlagerung der Verantwortung an individuell gestaltbarer und planbarer Zeit an die einzelnen. Unter anderem entsteht auf Gruppenarbeitsplätzen innerhalb eines Arbeitsauftrages im Produktions- und Geschäftsprozess eigenständig verplanbare Zeit. Die Flexibilisierung der Arbeitszeit führt ebenso zur Rückverlagerung individuell planbarer Zeit an die einzelnen, wie die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses. Diese neue Zeitsouveränität wird aber durch die Beschleunigung eingeengt und begrenzt. Trotz Zeitsouveränität verdichtet sich die Zeit. Davon sind alle Lebensbereiche erfasst. Optimales Zeitmanagement scheint nicht nur bezogen auf die Arbeit, sondern auch bezogen auf das Lernen, die Freizeit, die Hobbys, die Gestaltung der einzelnen Lebensphasen und insbesondere auch bezogen auf die Abstimmung dieser Lebensbereiche unabdingbar. Trotz größerer Gestaltungsspielräume werden „sich Ziele setzen“, genaue Planungen wie diese Ziele erreicht werden können sowie die Optimierung für alle Lebensbereiche immer wichtiger.

Neben der Beschleunigung ist die Zunahme von Komplexität eine weitere Begleiterscheinung der Wandlungsprozesse. Komplexe Situationen sind durch Dynamik charakterisiert. Zunächst bedeutet die Zunahme von Komplexität, dass die Zahl der zu berücksichtigenden Einzelfaktoren und Elemente rasant ansteigt und, dass sich diese Einzelfaktoren sowohl in ih-

rer Qualität als auch hinsichtlich der Intensität ihrer Beziehungen verändern können. Es gibt eine Vielzahl von Kombinations- und Vernetzungsmöglichkeiten, die auch unterschiedliche Hierarchien bilden. Je nach Bedingungen und Verknüpfungen können sich die einzelnen Elemente unterschiedlich verhalten. Veränderungen in hochkomplexen, vernetzten Systemen haben eine Vielzahl, zum Teil auch paradoxe Folgewirkungen, die zudem nicht unmittelbar, sondern erst nach längeren Zeiträumen sichtbar werden. Wegen des rasanter werdenden Entwicklungstempos werden sie zwischenzeitlich von neuen Veränderungen überlagert. Langfristige Wirkungen von Handlungen und Entscheidungen lassen sich deshalb nicht eindeutig bestimmen. Ein Beispiel dafür ist der Erwerb von Abschlüssen oder Qualifikationen, deren Wert kaum noch einzuschätzen ist.

Die Zunahme und Wirkung von Komplexität ist ein Phänomen, das alle aus ihrem beruflichen Alltag kennen. Gerade die berufliche Bildung ist ein Feld, in dem die zunehmende Komplexität ihre Wirkung zeigt. Allein das Thema internationale Qualifikationen, zu denen nach BUSSE/PAUL-KOHLHOFF (1996, 54) die Fremdsprachenkompetenz, die internationale fachliche Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz zählen, die wiederum in 18 Unterqualifikationen unterteilt sind, lässt erahnen, was die Zunahme von Komplexität bedeutet.

Die Verschärfung der Konkurrenz als eine weitere Folge der Modernisierungsprozesse wurde schon mehrfach angesprochen. Es sind fünf miteinander vernetzte Gebiete auf denen sich die Zunahme von Konkurrenz vollzieht (BUSSE u.a. 1997, 11f.). Verschärft wird die Konkurrenz in bzw. zwischen *Wirtschaftsstandorten*. Direktinvestitionen gelten als das wichtigste Mittel der globalen Arbeitsteilung. Ein wichtiger Standortfaktor ist u.a. auch die (berufliche) Qualifikation der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Auf die härtere Konkurrenz auf den *Güter- und Dienstleistungsmärkten* ist als Zweites zu verweisen. Wegen der raum- und zeitüberspannenden neuen Technologien wird vor allem die Konkurrenz auf den Dienstleistungsmärkten größer. Zugenommen hat auch die Konkurrenz auf den *Arbeitsmärkten*, u.a. durch Beschäftigte aus Billiglohnländern in Hochlohnländern, durch Wanderungsbewegungen und Qualifikationsvorsprünge einzelner Arbeitskräfte. Obwohl Arbeit regional bleibt, entwickelt sich ein globaler Kampf um Arbeitsplätze. Die Konkurrenz um internationales Kapital und (internationale) Qualifikationen, also die Konkurrenz um die *Zukunft* nationaler Volkswirtschaften verschärft sich ebenfalls. Für die Qualifizierung bedeutet das, dass es sowohl um die Art

der Qualifikation als auch um die Minimierung der Kosten für die Qualifizierung geht. Schließlich ist als fünfter Aspekt die Konkurrenz um *Lebensstile* und *Lebensnormen* zu nennen, die durch die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung hervorgerufen wird. Auch im privaten Raum muss sich der Einzelne den anderen gegenüber immer wieder beweisen. Folgen der durch die sich verschärfende Konkurrenz in Gang gehaltenen Dynamik sind u.a. das Ausscheiden von Konkurrenten sowie regionale und individuelle Verarmung.

Eine Neubestimmung erfährt auch das Qualitätsbewusstsein. TQM, das Total Quality Management bezieht den gesamten Prozess in die Bestimmung und Erzeugung von Qualität ein. Ihm liegt die „Null-Fehler-Philosophie“ zugrunde. Die normierte Umsetzung von TQM ist in ISO 9000 ff erfolgt. Mit dem weltweiten Wettbewerb und der weltweiten Konkurrenz setzen sich neue Formen von Kostendenken, ökonomischer Rationalität und Rationalisierung zunehmend in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern durch. Dies bekommen auch die beruflichen Bildungseinrichtungen zu spüren. Die Überprüfung und Zertifizierung von Bildungseinrichtungen erfolgt ebenfalls nach ISO 9000 ff. So genannte Freie Träger können sich in Deutschland dieser Zertifizierung nicht mehr entziehen, wenn sie sich auf dem Bildungsmarkt behaupten wollen. Öffentliche Einrichtungen wie die Berufsbildenden Schulen sind davon bereits indirekt betroffen, indem sie sich diesem Qualitätswettbewerb stellen müssen. Vergleichbares gilt für die betrieblichen Bildungseinrichtungen. Die Zertifizierung einzelner Bildungsangebote ist auch in Deutschland in der Diskussion.

Beschleunigung, Komplexität, neue Qualitätsanforderungen und die Ausdehnung ökonomischer Rationalität fordern auch ein neues Leistungsbewusstsein. Die Durchsetzung des Leistungsgedankens dehnt sich auf alle Lebensbereiche aus. Als ein wesentlicher Faktor von Leistungssteigerung und Erfolg werden die Menschen gesehen, genauer deren soziale und persönliche Qualifikationen. „Rationell, so das ökonomische Kalkül, sollen im Betrieb nicht nur die maschinell-technisch strukturierten Abläufe sein, sondern ebenso die sozialen Kontakte. Störungen sollen möglichst ausgeschaltet werden. Entscheidungen sollen möglichst effektiv sein. Geschäftsbesprechungen und Konferenzen konfliktfrei und ergiebig, Kundenkontakte erfolgreich. Soziale Techniken, bestimmte Verhaltensmuster sowie ökonomisch Erfolg versprechende Haltungen sollen dies gewährleisten“ (GEIBLER/ORTHEY 1996, 50f). Diese Rationalität gilt nicht nur für die Erwerbsarbeit, sondern zunehmend für die gesamte Lebensgestaltung.

In der Konsequenz geht es um die Entwicklung und Durchsetzung neuer *nachindustrieller* Lebensformen, mit dem beschriebenen neuen Zeitbewusstsein, anderen Lebensräumen sowie einem neuen Qualitäts- und Leistungsbewusstsein.

5. Reformvarianten

Es dürfte unschwer nachzuvollziehen sein, dass die skizzierten, komplexen, widersprüchlichen, ungleichzeitigen und sich rasant beschleunigenden Entwicklungen und deren Folgen nur mit neuen und erweiterten Kompetenzen zu bewältigen sind (vgl. Schaubild 5, S. 87).

Gefordert sind hohe allgemeine Qualifikationen und eine hohe Problemlösefähigkeit, die das Denken in Systemen und Zusammenhängen, das Arbeiten in wechselnden Teams, soziale Kompetenzen und die Fähigkeit, sich neues Wissen lebenslang anzueignen, einschließen. Zugleich wird ein hohes Maß an Spezialwissen verlangt, das erst die Handlungsfähigkeit und Verwertbarkeit des Wissens in konkreten Situationen ermöglicht. Durch die Arbeit in wechselnden Teams und die zunehmende Individualisierung werden Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie solidarisches Handeln unabdingbar. Die Fähigkeit des Umgangs mit der zunehmenden Komplexität und Beschleunigung sowie mit der daraus entstehenden Offenheit, Unsicherheit und Konkurrenz ist eine weitere grundlegende Kompetenz, ohne die die neuen Anforderungen nicht zu bewältigen sind. Dies setzt Initiative, Eigenverantwortung, eine hohe Leistungsbereitschaft, Mut zum Risiko und ein hohes Maß an Selbstreflexivität voraus. Erst dadurch wird es möglich, immer wieder Anschlüsse zu finden, lebenslang zu lernen, mit Konkurrenz, Unsicherheiten und Offenheit umzugehen und zugleich die eigene Identität und Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren. Schließlich, aber nicht zuletzt sind auch und gerade in der hochspezialisierten, arbeitsteiligen, globalisierten und individualisierten Wissensgesellschaft der pflegliche Umgang mit der Natur und anderen Menschen sowie die Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Ungleichheit und Ausgrenzung zum Erhalt der Gesellschaft und für demokratisches und friedliches Miteinander unabdingbare humane Kompetenzen.

Unstrittig ist in der Diskussion, dass aufgrund der aufgezeigten Entwicklungen und der sich daraus ergebenden Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln die bestehenden Studiengänge zu reformieren sind. Große

Unterschiede in den Analysen zeigen sich jedoch bezogen auf die konkrete Ausprägung der einzelnen Entwicklungen und neuen Anforderungen an professionelles Handeln, insbesondere in der Gewichtung von Einzelaspekten im Gesamtkontext. Daraus ergeben sich wiederum große Differenzen bei den Reformvorschlägen zur Zielrichtung, Struktur und inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Dabei lassen sich drei Grundvarianten erkennen, die auf das KMK-Modell aufbauend existierende Ansätze aufgreifen und weiterentwickeln.

Variante A: Ingenieur- oder Diplom-Modell mit hohem Anteil an Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Diese bereits praktizierte Reformvariante (LIPSMEIER 1992) bevorzugt eine Ausweitung des Stundenumfanges der beruflichen Fachrichtung auf 90 – 100 Semester-Wochenstunden (SWS) und die Kombination mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung. Innerhalb dieses fachwissenschaftlichen Studiums sollen neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen und größere Wahlmöglichkeiten realisierbar sein. Um den gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Professionalität zu genügen, soll der Anteil der Berufspädagogik auf 40 SWS erhöht werden. Die Berufspädagogik soll dazu beitragen, die Verbindung zwischen den Studieninhalten, den beruflichen und wissenschaftlichen Anforderungen sowie den individuellen und gesellschaftlichen Strukturen im Hinblick auf berufliche Bildung aufzuklären. Zur Ausbildung pädagogischer Professionalität sollen neuere Lehr-Lernkonzepte theoretisch erschlossen und in der Studiengestaltung umgesetzt werden. Angeeignet werden soll zudem der Umgang mit neuen Medien sowie das Lernen und Arbeiten im Team. Darüber hinaus sollen verstärkt reflektierte Praxiskontakte in das Studium einbezogen werden. Begründet wird der hohe Anteil fachwissenschaftlicher Studien zum einen mit der Wissensexplosion. Die notwendige Herausarbeitung von Zusammenhängen sowie die Erschließung neuen Wissens und neuer Gebiete ist nach dieser Argumentation nur auf der Grundlage einer fundierten fachwissenschaftlichen Ausbildung möglich. Außerdem biete die fundierte fachliche Kompetenz auch die notwendige Sicherheit in der Gestaltung von Lernprozessen und im Umgang mit den Lernenden. Eine relative professionelle Breite der speziellen beruflichen Fachrichtungen wird als wichtige Grundlage für den Unterricht in beruflichen Fachklassen angesehen. Desweiteren wird die berufliche und curriculare Polyvalenz dieses Modells besonders hervorgehoben. Es ermöglicht auch Lehr-tätigkeiten auf dem größer werdenden Markt der außerschulischen Bil-

dungseinrichtungen und Ingenieurstätigkeiten. Damit ist es relativ unabhängig von Schwankungen auf dem Lehrerarbeitsmarkt. Curricular ist durch innere Differenzierung eine breite und sinnvolle Kombination von unterschiedlichen Disziplinschwerpunkten möglich (CZYCHOLL 1998, 173ff.).

Variante B: Orientierung des Studiums an Berufsfeldwissenschaften

Die Kritik an der Variante A richtet sich auf die Überbetonung der Fachwissenschaftlichkeit und die mangelnde Konvergenz von Ingenieurs-Disziplinen mit den beruflichen Tätigkeiten. Daher wurde insbesondere an der Universität Bremen (RAUNER 1995) das Konzept der Berufsfeldwissenschaften entwickelt (vgl. auch PETERSEN/SPÖTTL 1999). In den Berufsfeldwissenschaften sollen Arbeit, Bildung und Technik aufeinander bezogen sein und deren Verhältnis zueinander wissenschaftlich geklärt werden. Erforscht werden soll darüber hinaus die berufliche Handlungskompetenz und die Formen, wie diese ausgebildet werden kann. Den „disziplinären“ Rahmen der Berufsfeldwissenschaften bilden die bestehenden Berufsfelder. In der Studienorganisation ist die Berufsfeldwissenschaft mit der beruflichen Fachrichtung identisch. Neben dem Verhältnis von Arbeit, Bildung und Technik sind für die didaktische Ausgestaltung die Arbeitsprozessorientierung und der Gestaltungsaspekt von Bedeutung. Wert gelegt wird darüber hinaus auf Betriebs- und Praxisstudien, um Theorie und Praxis miteinander verbinden zu können und die Tätigkeitsfelder der Absolventen zu erweitern.

In diesem Konzept werden viele Kritikpunkte am Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie neue Entwicklungen produktiv aufgegriffen. Der Vorteil des Modells, sich auf die Berufsfelder zu konzentrieren und darüber berufliches Handeln aufklären zu können, ist zugleich ein Nachteil, weil die bestehenden Berufsfeldgrenzen in der realen Arbeitswelt fließend werden. Zum Beispiel sind Mechatroniker und die neuen IT-Berufe keinem Berufsfeld zugeordnet. Neue Entwicklungen und berufsfeldübergreifende Aspekte können tendenziell wie bei einer einseitigen Disziplinorientierung ausgegrenzt werden. Kritiker befürchten zudem eine fachliche „Schmalspurausbildung“, die den gestiegenen Anforderungen nicht gerecht würde. Schließlich setzt die Realisierung dieses Modells hohe personelle und sachliche Ressourcen voraus. Es lässt sich daher nur bei relativ großen Studierendenzahlen und der Konzentration des Studiums auf wenige Standorte realisieren. An Standorten mit eher tradi-

tionellen Strukturen ist es kaum möglich. In ihrem neuesten Gutachten schlagen (GERDS u.a. 1999, 18ff.) eine Neuschneidung und Verringerung der Beruflichen Fachrichtungen auf neun sowie die Bildung universitätsübergreifender Organisationsstrukturen vor, um diese Probleme zu entschärfen. Dennoch scheint damit die aufgezeigte grundsätzliche Problematik nicht lösbar.

Variante C: Modularisierte Konzepte mit interdisziplinären Anteilen

Zunehmend stärker fassen modularisierte Ansätze Fuß in der Diskussion zur Reform der Lehrerbildung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die in der Reform der beruflichen Bildung insgesamt dominierenden Modernisierungsstrategien Differenzierung, Flexibilisierung und Kooperation mit modularen Ansätzen verbunden werden können. (RÜTZEL u.a. 1999) Auch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen fördert die Verbreitung modularisierter Ansätze. Im Zusammenhang einer modularisierten Gestaltung der universitären Lehrerbildung können für Module folgende Eigenschaften genannt werden:

- sie sind in sich geschlossene Einheiten
- sie sind einzeln zertifizierbar
- sie beschreiben eine konkrete Handlungskompetenz in berufspädagogischen Arbeitsfeldern
- sie können für Aus- und Weiterbildung sowie in anderen Studiengängen eingesetzt werden (Polyvalenz)
- sie sind zeitlich flexibel (Dauer, Reihenfolge im Studium etc.)
- sie sind prinzipiell lernortunabhängig (Universität, Kooperationen, Fachhochschule, Schulen etc.)

In dem Schaubild 6 (s. S. 88) ist eine mögliche Form des modularisierten Konzepts dargestellt. Darin werden an Stelle eines zweiten Faches Module im Gesamtumfang von 40 SWS studiert. Ein Modul hat 10 oder 20 SWS und wird einzeln zertifiziert. Beispiele für Module sind: Informations- und Medienpädagogik, internationale Berufspädagogik, Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung sowie Förderung benachteiligter Gruppen. Diese Module liegen quer zu einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und sind auf konkrete Handlungsfelder bezogen. Meist sind sie interdisziplinär angelegt, wie die zurzeit an der TU-Darmstadt in der Erpro-

bung befindlichen Module „Studienschwerpunkt Umweltwissenschaften“, „Gestaltung multimedialer Lernumgebungen“ und „Technologie und Entwicklung in der 'Dritten Welt'“.

Die Vorteile dieses Modells liegen darin, dass es flexibel gestaltet werden kann und damit neue Entwicklungen zeitnah aufgegriffen werden können. Außerdem können die individuellen Vorerfahrungen und Studieninteressen, die sich aufgrund der aufgezeigten Individualisierungstendenzen stark ausdifferenziert haben, berücksichtigt werden. Möglich werden (berufsbegleitende) Teilzeitstudien und der schrittweise Erwerb von Zertifikaten. Weiterhin können durch modularisierte Konzepte die Ressourcen der Universität besser genutzt werden, da einzelne Module zugleich Bestandteile anderer Studiengänge sein können. Darüber hinaus werden die Interdisziplinarität der Lehrveranstaltungen und die Polyvalenz der Abschlüsse gefördert.

Gleichzeitig trägt die Modularisierung über die Setzung verbindlicher Standards zur Qualitätssicherung und Transparenz bei. Es ist einfacher, einzelne Bestandteile in ihrer Qualität zu überprüfen und zu optimieren, als ganze Studiengänge. Die Entwicklung von Modulen verbessert die Möglichkeiten dafür, dass neue aktivierende Lehr-/Lernformen eingesetzt, die Auseinandersetzung mit neuen Medien verbessert und somit die Standards im Studium durch erprobte und reflektierte professionelle Handlungen erhöht werden können. Hier liegt nach neueren Untersuchungsbefunden das größte Defizit in der Lehrerbildung. Die Festlegung verbindlicher Qualitätsstandards relativiert darüber hinaus die Frage des Studienortes. Eine neue Qualität erhält durch modularisierte Formen die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung und das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, die besser aufeinander abgestimmt und verzahnt werden können. Dies gilt auch für die (überholte) funktionale Ausdifferenzierung der Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen (LIPSMEIER 1998).

In allen drei Varianten der Debatte zur Reform der ersten Phase der Lehrerbildung wird weiterhin die Frage der Studienabschlüsse diskutiert. Vorgeschlagen wird die Abkehr vom Ersten Staatsexamen. Ein doppelt qualifizierender Abschluss als Dipl. Berufspädagoge oder Dipl. GWL, analog des seit fast einem Jahrhundert bestehenden Abschlusses „Dipl.-Handelslehrer“, gilt als optimale Variante. Prinzipiell denkbar ist bei modularisierten Varianten auch ein Masterabschluss. Ob dieser gleichwertig sein kann, ist abhängig von Erfahrungen, die mit den sich gerade an den

Universitäten etablierenden Bachelor- und Masterstudiengängen gemacht werden. Auf jeden Fall bedarf es standes- und ordnungspolitischer Entscheidungen, die die Gleichwertigkeit absichern.

Auszüge dieses Beitrages sind veröffentlicht in: Rützel/Faßhauer (1999)

Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/Main.

Busse, Gerd/Paul-Kohlhoff, Angela/Wordelmann, Peter (1997): Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Bielefeld.

Czycholl, Reinhard (1998): Handelslehrerausbildung in Niedersachsen am Beispiel und aus der Perspektive des Oldenburger Handelslehrerstudienganges. In: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Bd. 22. Dortmund, S. 173-192.

Faßhauer, Uwe (1997): Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 19. Alsbach.

Faßhauer, Uwe (1999): Emotionale Leistungsfähigkeit – vom ‚erkenne dich selbst‘ zum ‚erfinde dich selbst‘. Neue Sammlung 4/99, S. 543-561.

Geißler, Karlheinz, A./Orthey, Frank Michael (1996): Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft: Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld, S. 41-78.

Gerds, Peter/Heidegger, Gerald/Rauner, Felix (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen.

Hasenbank, Thomas/Sloane Peter, F.E. (1999): (Handels-Lehrer(aus)bildung in Zeiten des Umbruchs. In: berufsbildung. H. 58, S. 12-14.

Kurtz, Thomas (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen.

Lipsmeier, Antonius (1992): Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Berufsschullehrer Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Alsbach, S. 58-79.

- Lipsmeier, Antonius (1998): Theorielehrer – Praxislehrer. Das Problem der funktionellen Aufgabendifferenzierung für Lehrer an beruflichen Schulen im Kontext der neueren didaktisch-methodischen Entwicklungen beruflichen Lernens. In: Die berufsbildende Schule 50, 1998, S. 80-88.
- Markert, Werner (1994): Zur Reformulierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen, S. 150-171.
- Paul-Kohlhoff, Angela/Kruse, Wilfried (1997): Jugendlich und arbeitslos am Ende der 90er Jahre. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 12 (1997), S. 703-712.
- Petersen, Willi/Spöttl, Georg (1999): Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz für die Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen. In: berufsbildung H. 58, S. 8-11.
- Plate, Bernhard von (1999): Grundelemente der Globalisierung. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 263, Globalisierung München, S. 3-7.
- Rauner, Felix (1995): Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen. Eine kritische Bilanz der Diskussion um berufliche Fachrichtungen. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 9-24.
- Rützel, Josef (1999): Integration und Ausgrenzung durch neue Formen der Arbeit. In: Rützel, J./Sesink, W.: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt/M., S. 27-51.
- Rützel, Josef/Bendig, Burkhard/Faßhauer, Uwe/Giebenhain, Dagmar (1999): Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung (DIFLEX). Technische Universität Darmstadt.
- Rützel, Josef/Faßhauer, Uwe/Ziehm, Stefan (1996): Arbeitssituation der BildungsarbeiterInnen in der Berufsbildung. In: Böttcher, (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. München, S. 81-125.
- Rützel, Josef/Faßhauer, Uwe (1999): Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: berufsbildung, H. 58, S. 3-7.
- Schlemmer, Oswald (1994): Glanz und Elend der Medienkultur. In: Meyn, H. (Hrsg.): Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin.
- Thurow, Lester (1999): „Kolumbus irrte richtig“. In: Süddeutsche Zeitung am Wochenende vom 13./14. Februar 1999.

Schaubild 1: Professionelles Lehrer/-innenhandeln

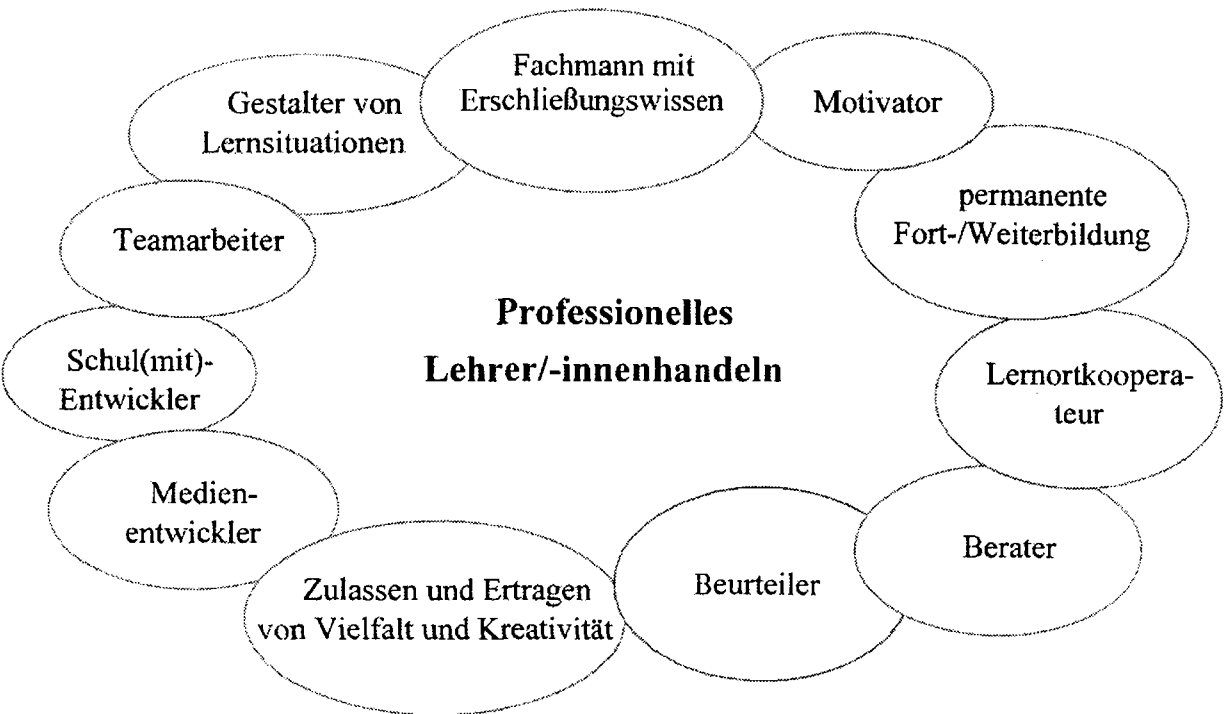
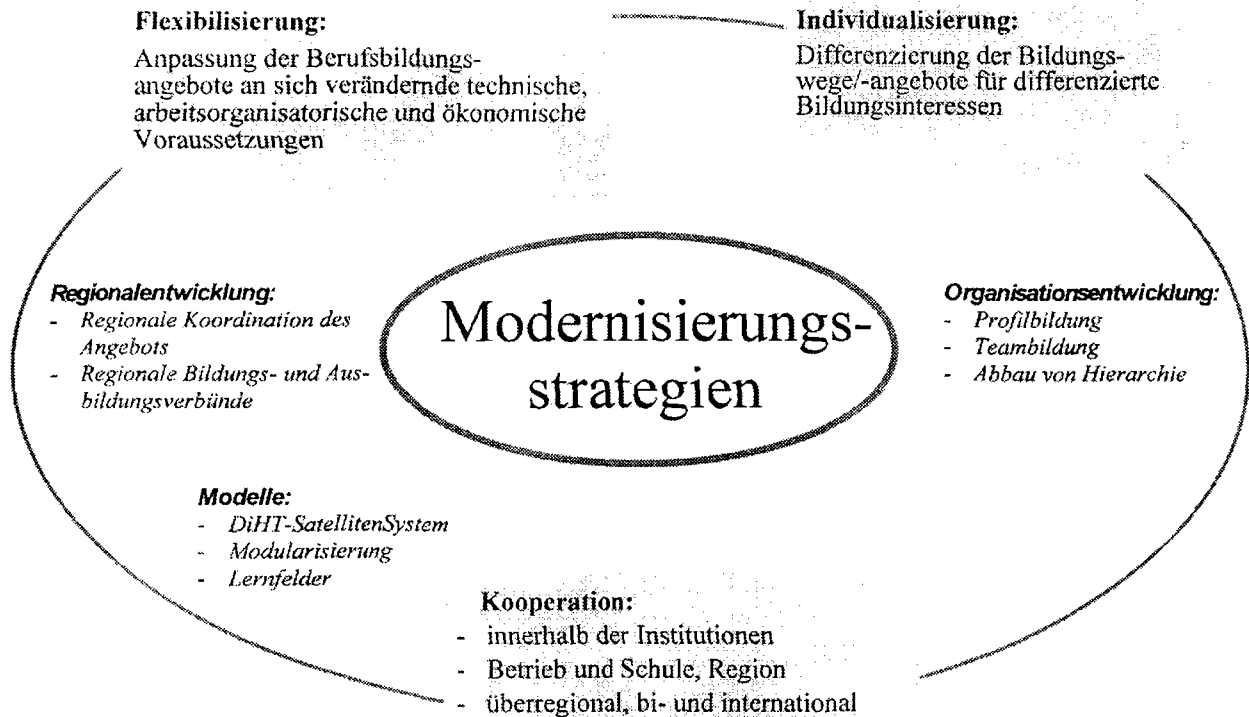


Schaubild 2: Modernisierungsstrategien



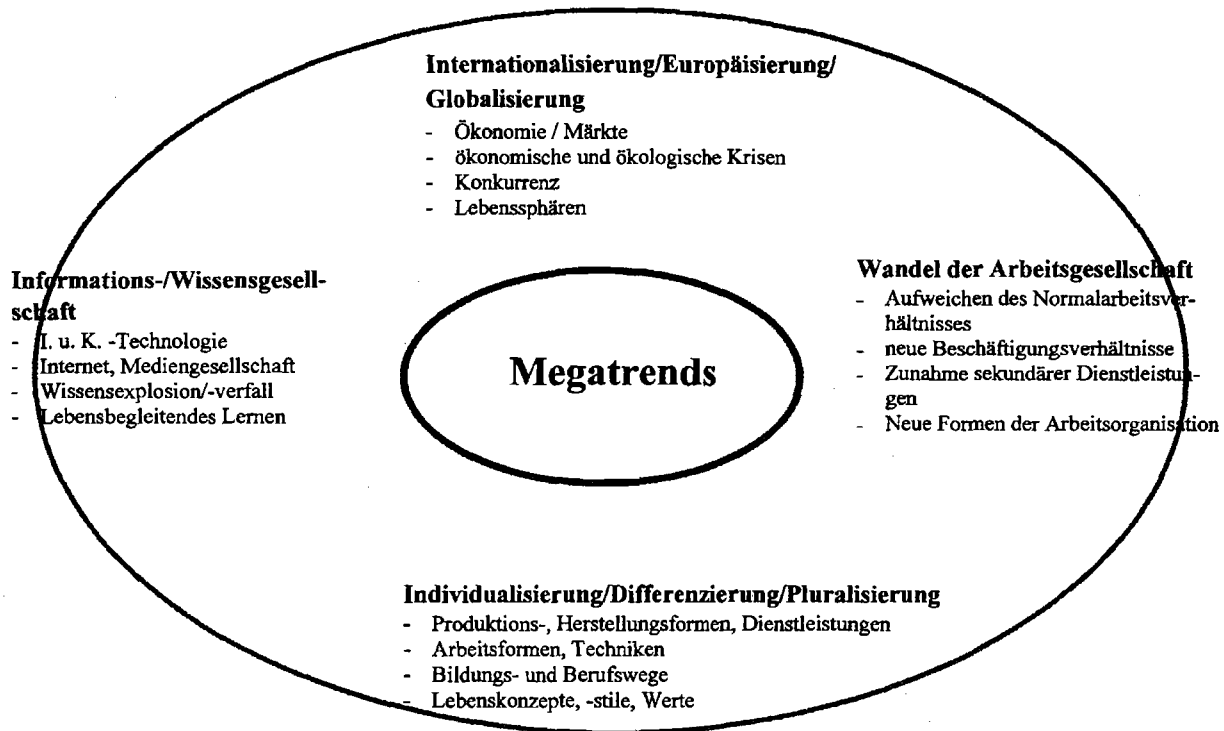


Schaubild 4: Folgen des Wandels

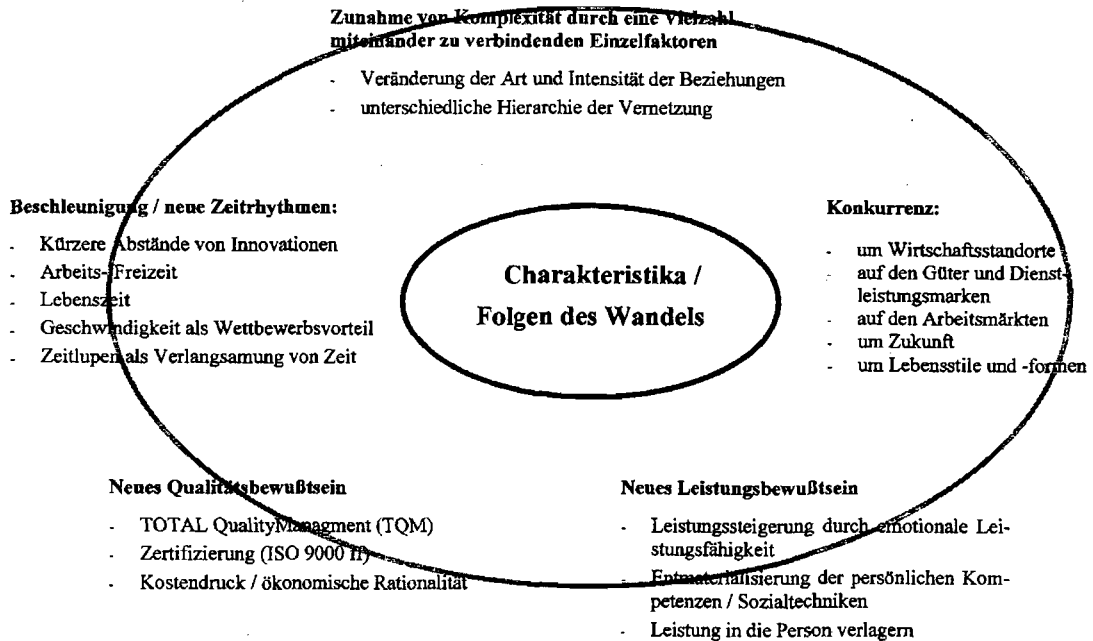


Schaubild 5: Kompetenzen

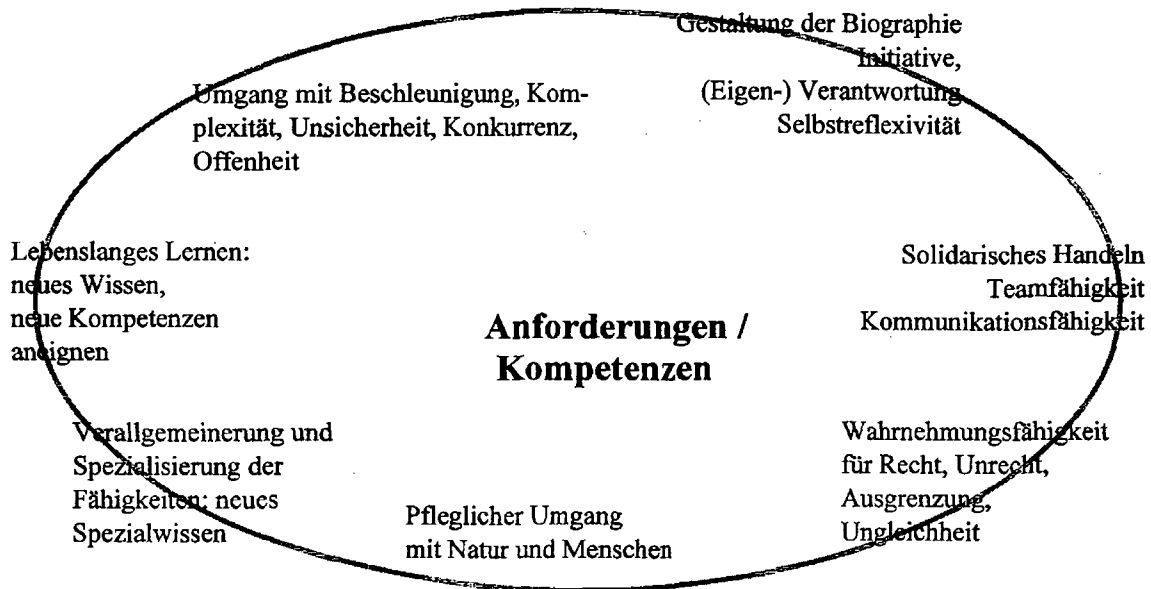
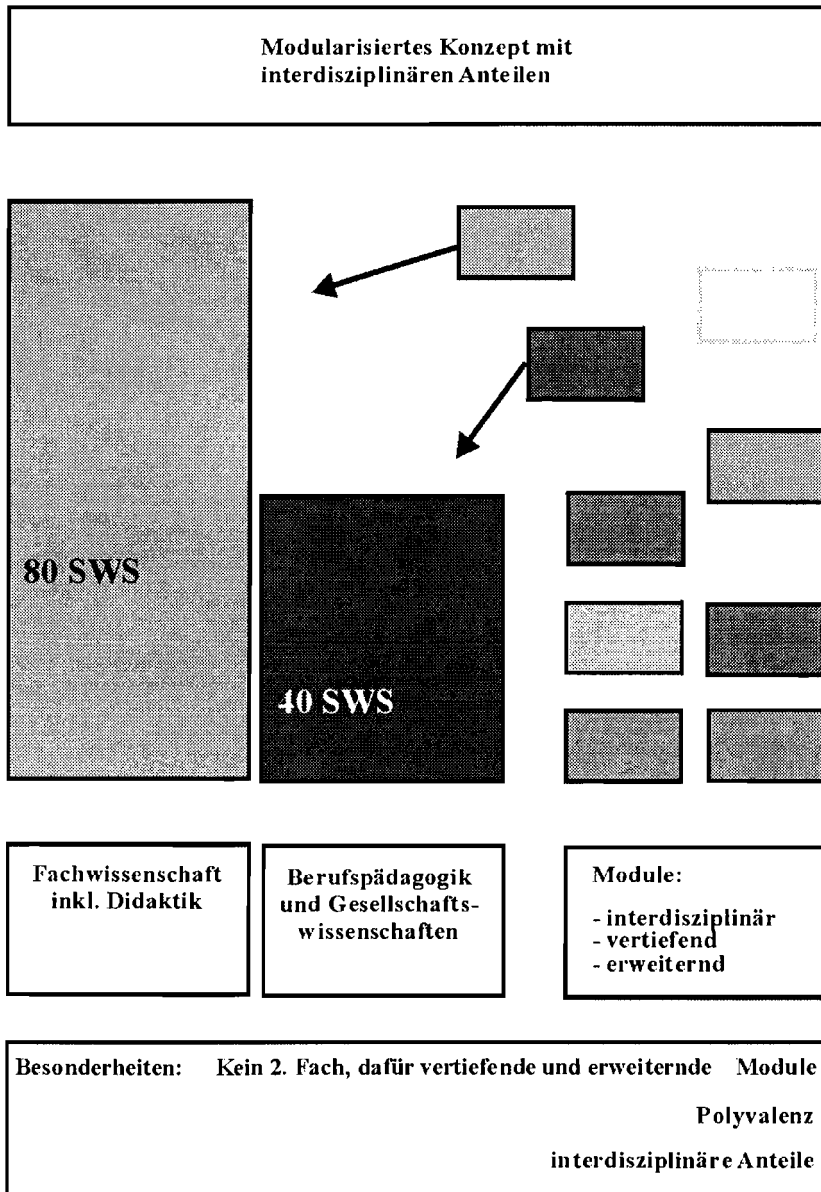


Schaubild 6: Modularisierung



Vom „Europass Berufsbildung“ zum „Europäischen Berufsbildungspass“

1. Stellenwert des Europasses Berufsbildung

Nach der Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21. Dezember 1998 wird eine Bescheinigung von Ausbildungsabschnitten, die im Rahmen einer „alternierenden Berufsausbildung“ in einem anderen Mitgliedsstaat der Europäischen Union absolviert worden sind, als „Europass Berufsbildung“ bezeichnet.³⁸ Die „europäischen Berufsbildungsabschnitte“ sollen zwischen den Ausbildungspartnern aus dem Herkunftsland sowie aus dem Gastland vereinbart und jeweils von einem Ausbilder begleitet werden. Der mit dieser Ratsentscheidung eingeführte Bildungspass gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsanteil einschließen. Dazu gehören neben der „Lehrlingsausbildung“ zum Beispiel auch Hochschulstudiengänge mit dualen Komponenten.

Im „Europass Berufsbildung“ werden in den Sprachen des Herkunftslandes sowie des Gastlandes die Dauer, die vermittelten Fachinhalte sowie – wenn möglich – die Ausbildungsergebnisse bestätigt. Außerdem sollen die „Auszubildenden“, deren Ausbilder, die Gesamtdauer der Ausbildung und die beteiligten Ausbildungseinrichtungen genannt werden.

Es ist geplant, die Erfahrungen mit dem „Europass Berufsbildung“ drei Jahre nach der Einführung zusammenzufassen und auf dieser Grundlage die Auswirkungen der Entscheidung zu bewerten. Nach dem Abschluss der Evaluation soll entschieden werden, ob korrigierende Maßnahmen erforderlich sind.

Bei dieser Ausgangslage kann die Feststellung der amtierenden deutschen Bundesministerin für Bildung und Forschung unterstrichen werden, dass

³⁸ Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21. Dezember 1998.

sich die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union mit der Ratsentscheidung zur alternierenden, arbeitsbegleitenden beruflichen Bildung bekannt haben. Es ist auch anzuerkennen, dass damit erstmals eine einheitliche Bescheinigung für im Ausland erworbene berufliche Qualifikationen vereinbart werden konnte.³⁹

Andererseits darf aber nicht übersehen werden, dass es lediglich um den Nachweis eines bisher äußerst seltenen Beitrags im Rahmen des Gesamtsystems der beruflichen Bildung geht. „Europäische Berufsbildungsabschnitte“ gehören eben noch nicht zur Regelausbildung. Kritisch wird in diesem Zusammenhang auch angemerkt: „Obwohl die europäischen Berufsbildungswege integraler Bestandteil der Berufsausbildung sein sollen, ist eine Bescheinigung nationaler Ausbildungseinheiten nicht vorgesehen.“⁴⁰

Es muss außerdem berücksichtigt werden, dass Inhalt, Ziele, Dauer und Modalitäten der Auslandsqualifizierung allein von den Ausbildungspartnern festzulegen sind. Dazu kommt, dass die Nutzung des „Europasses Berufsbildung“ nicht verbindlich vorgeschrieben wurde, sondern allein von den jeweiligen Intentionen der Beteiligten abhängt. Die Teilnahme an europäischen Berufsbildungsabschnitten und die Verwendung des „Europasses Berufsbildung“ sind somit freiwillige Entscheidungen und setzen eine entsprechende Bereitschaft der Beteiligten voraus.⁴¹

So bedeutsam deshalb die Initialwirkung der Ratsentscheidung zum „Europass Berufsbildung“ auch sein mag, muss doch gefragt werden, ob nicht Regelungen notwendig sind, die hierüber weit hinausgehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zum Beispiel die Ausbildungsvorgaben für „Neue Berufe“ Modularisierungs-Tendenzen erkennen lassen. Auch die Betonung des Erwerbs von „Zusatzqualifikationen“ geht in diese Richtung. Schließlich darf nicht übersehen werden, dass bereits seit geraumer Zeit zumindest für benachteiligte Jugendliche Möglichkeiten des sukzessiven Erwerbs von Teilqualifikationen gefordert werden.

In all diesen Fällen muss daher auch ein Weg für die Zertifizierung von Qualifikationselementen gefunden werden, weil diese nicht – wie sonst

³⁹ Vgl. BMBF 1999a, S. 4f.

⁴⁰ Vgl. Kloas 1999, S. 2.

⁴¹ Vgl. BMBF 1999a, S. 24.

üblich – im Rahmen der jeweiligen Abschlussprüfung nachgewiesen werden. Es ist also nicht nur ein Spiel mit Worten, wenn dem mit Ratsentscheidung vom 21. Dezember 1998 eingeführten „Europass Berufsbildung“ die Zielvorstellung eines umfassenden „Europäischen Berufsbildungspasses“ gegenüber gestellt wird.

2. Tendenzen einer „gemäßigten Modularisierung“ der Berufsbildung

2.1 Einführung

Zu den Themen, die prinzipielle Diskussionen über die Zukunft der beruflichen Bildung auslösen, gehört die Frage, ob bei einer Modularisierung der beruflichen Ausbildungsgänge das Berufsprinzip aufgegeben werden muss, welches als konstitutiv für die duale Berufsbildung gilt. „Dabei wird befürchtet, dass die modulare Aufteilung eines Berufsbildes den Gesamtzusammenhang des Berufs zerstöre.“⁴² Angesichts der Brisanz dieser Diskussion erscheint es zunächst erforderlich, den Begriff „Modularisierung“ genauer zu analysieren.

In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel auf einen Beitrag von Peter-Werner Kloas aus dem Jahr 1997 hinzuweisen. Kloas geht dabei von „Beruflicher Handlungsfähigkeit“ im Sinne einer Gesamtqualifikation aus und grenzt hiervon die für die das Erreichen der Gesamtqualifikation erforderlichen Teilqualifikationen ab, welche als Module bezeichnet werden. Die Gesamtqualifikation ist jedoch mehr als die Summe der Teilqualifikationen.⁴³ Ähnlich formuliert Sloane: „In diesem Sinn geht es in der Modularisierung darum, das Ganze des Beruflichen in Teile aufzugliedern, ohne den Anspruch des Ganzen zu verlieren.“⁴⁴

Kloas beschreibt auch die positiven Aspekte einer Modularisierung, zu denen nach seiner Auffassung das differenzierte Eingehen auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen sowie das schnellere und flexiblere Reagieren auf veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems ge-

⁴² Euler 1998, S. 96f.

⁴³ Vgl. Kloas 1997, S. 17.

⁴⁴ Sloane 1997, S. 227.

hören. Außerdem könne damit die bisherige Trennung der Bereiche „Ausbildung“ und „Weiterbildung“ entschärft sowie die Berücksichtigung von Berufserfahrungen erleichtert werden. Kloas verweist darüber hinaus auf die europäische Dimension einer möglichen Modularisierung.⁴⁵

Deißinger definiert „Module“ als standardisierte Lernangebote, „die auf den Erwerb spezifischer (beruflicher) Kompetenzen verweisen und als curriculare Bausteine ... eine institutionalisierte Form annehmen. Entscheidend ist das Grundmerkmal ihrer Eigenständigkeit und Abgeschlossenheit gegenüber anderen curricularen Bausteinen.“⁴⁶

Außerdem beschreibt er idealtypisch Grundvarianten von Modularisierung, die er aus der „Ergänzungsfunktion“ bzw. aus der „Differenzierungsfunktion“ von Modulen ableitet, denen er die Möglichkeit einer „grundständigen“ Modularisierung gegenüberstellt. Dabei lassen sich Sympathien für die Ergänzungsfunktion von Modulen im Hinblick auf Erstausbildung und Weiterbildung sowie für die Differenzierungsfunktion von Modulen erkennen. Deißinger lehnt jedoch eine „grundständige Modularisierung“ ab, die durch curricular verselbständigte Lerneinheiten gekennzeichnet ist, welche „individuell“ zertifiziert werden.⁴⁷

Die vielfach vorgetragene Kritik an einer möglichen Modularisierung der Berufsbildung geht offensichtlich von der Zielvorstellung einer „grundständigen Modularisierung“ aus. So beginnt etwa die Stellungnahme des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks zur Beurteilung einer Ausbildung in Modulen zunächst ganz moderat. Nach einer Definition von „Ausbildungsmodulen“ wird nämlich festgestellt, dass diese „den Ausbildungsmerkmalen in der deutschen handwerklichen Ausbildung ... gerecht werden.“

„Allerdings bestehen erhebliche Bedenken, ob mehrere Ausbildungsmodule insgesamt ausreichen, um die erforderliche Handlungskompetenz für die Ausübung eines Berufs zu vermitteln. Schwierigkeiten ergeben sich auch, wenn die Module als selbständige Ausbildungseinheiten ausgestal-

⁴⁵ Vgl. Kloas 1997, S. 25ff.

⁴⁶ Vgl. Deißinger 1996, S. 191f.

⁴⁷ Vgl. Deißinger 1996, S. 192.

tet werden und demzufolge entweder eigenständig zu zertifizieren oder abzuprüfen sind.“⁴⁸

Hieraus wird eine grundsätzliche Ablehnung abgeleitet, die in der Feststellung gipfelt, dass eine Modulausbildung im Handwerk aus rechtlichen, bildungspolitischen, prüfungsorganisatorischen und finanziellen Gründen nicht in Frage komme. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass sich Bund, Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer in der Stellungnahme zum „Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft der 90er Jahre“ gegen eine Modul-Ausbildung ausgesprochen haben.⁴⁹

Mit dieser kategorischen Ablehnung ist vermutlich eine „grundständige Modularisierung“ im Sinne Deißingers gemeint. „Gemäßigte Modularisierung“ bedeutet dagegen, dass im Rahmen der traditionellen Berufsbildung zumindest in begrenztem Umfang auch „Module“ – zum Beispiel mit Ergänzungs- oder Differenzierungsfunktion – ausgewiesen werden. Diese „gemäßigte Modularisierung“ stellt das Grundmuster der bisher für Deutschland kennzeichnenden beruflichen Bildung nicht in Frage. Es wird aber die Chance eröffnet, deren verhältnismäßig starre Struktur aufzubrechen.

Ähnlich äußert sich Rützel, der ebenfalls mehrere Varianten der Modularisierung unterscheidet. Im Übrigen bevorzugt auch er eine Reformoption im Sinne der oben skizzierten „gemäßigten Modularisierung“, die von der Beibehaltung eines dynamisierten Berufskonzepts ausgeht. Die Modularisierung soll sich nach seiner Auffassung jedoch nicht auf wenige ausgewählte Teilaspekte der Berufsbildung konzentrieren, wenn beispielsweise lediglich bestimmte Berufe oder bestimmte Zielgruppen (zum Beispiel Benachteiligte) einbezogen werden. Die Reformpotentiale seien außerdem nur dann voll zu nutzen, wenn die Modularisierung nicht auf einzelne Bildungsbereiche – etwa auf die berufliche Erstausbildung oder auf die Weiterbildung – begrenzt bleibt.⁵⁰

Im Folgenden wird versucht, den Nachweis zu führen, dass sich bei einer kritischen Analyse von Entwicklungspfaden der beruflichen Bildung zu-

⁴⁸ Vgl. ZDH 1993, S. 128.

⁴⁹ vgl. ZDH 1993, S. 129f.

⁵⁰ Vgl. Rützel 1997, S. 7.

mindest Tendenzen einer „gemäßigten Modularisierung“ erkennen lassen. Diese ist – wie bereits erläutert – dadurch gekennzeichnet, dass sie die bisher geltende Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland nicht in Frage stellt. Tendenzen einer „gemäßigten Modularisierung“ können am Beispiel der Regelungen für „Neue Ausbildungsberufe“, der Vermittlung von Zusatzqualifikationen sowie der Vorschläge für eine Zertifizierung von „Teilqualifikationen“ bei der Förderung von Benachteiligten nachgewiesen werden.

2.2 *Beispiele einer „gemäßigten Modularisierung“ der Berufsbildung*

2.2.1 *Regelungen für „Neue und neu geordnete Ausbildungsberufe“*

Gerade die Regelungen für „Neue Berufe“ und auch für einige neu geordnete Ausbildungsberufe sind im Sinne einer „gemäßigten Modularisierung“ der Berufsbildung zu interpretieren. Während die Berufsbildung bisher im Wesentlichen dem Muster der auf einer breiten Grundbildung aufbauenden Fachbildung folgte, gibt es für „Neue Berufe“ bei prinzipiell ähnlichem Aufbau durchaus verschiedenartige Strukturmodelle.

So wird zwar jeweils eine Grundbildung vorgesehen, aber in ganz unterschiedlichen Ausprägungen realisiert. Außerdem werden in den Ausbildungsordnungen zunehmend Wahlangebote (optionale Qualifikationseinheiten) vorgesehen, die teilweise auch der Strukturierung von Weiterbildung dienen. Wahlqualifikationseinheiten und Wahlkomponenten haben deshalb häufig zugleich den Charakter von Weiterbildungsbausteinen.

Die systematische Verknüpfung von Erstausbildung und Kompetenzerweiterung im Rahmen eines integrierten Aus- und Weiterbildungskonzeptes eröffnet dabei die Perspektive, zielgerichtet auf Anforderungen zu reagieren, die sich aus der wirtschaftlichen und technologischen Weiterentwicklung ergeben.

a) Mediengestalter

Der neue Ausbildungsberuf „Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien“ ersetzt die bisherigen Berufe Schriftsetzer/in, Reprohersteller/in, Reprograf/in sowie Werbe- und Medienvorlagenhersteller/in.

Mit diesem Beruf wird erstmals das Strukturmodell einer breiten Grundbildung mit darauf aufbauenden differenzierten und dynamischen Kompetenzprofilen umgesetzt. Die Kombination von Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten eröffnet vielfältige Variationsmöglichkeiten in der Grund- wie in der Fachbildung. Der innovative Kern dieser Konzeption ist in der Weiterentwicklung des Fachrichtungsmodells zu sehen.⁵¹

In dem Ausbildungskonzept werden drei Modernisierungsanforderungen miteinander verknüpft:

- Integration differenzierter Abschlussprofile für eine ganze Branche in einem Gesamtkonzept, das es durch seine Binnenstruktur ermöglicht, sehr unterschiedlich strukturierte Handlungskompetenzen im Rahmen eines komplexen Ausbildungsberufs aufzubauen.
- Sicherung der Ausbildung in Berufen auch unter außerordentlich spezialisierten betrieblichen Rahmenbedingungen für eine breit gefächerte Produkt- und Tätigkeitspalette
- Unmittelbare Vernetzung von Aus- und Weiterbildung, da die Wahlqualifikationseinheiten den Beschäftigten implizit eine Struktur für die Anpassungsfortbildung vorgeben.⁵²

b) IT-Berufe

Die Ordnungsmittel für die vier neuen IT-Berufe gewährleisten eine noch weiter gehende Flexibilität. Die Konzeption geht zunächst davon aus, dass es gemeinsame Kernqualifikationen für alle IT-Berufe gibt. An diese Kernqualifikationen knüpfen berufsspezifische und fachrichtungsspezifische Inhalte an, die als Fachqualifikationen bezeichnet werden.⁵³

Innovativ ist weiterhin, dass die gemeinsamen Kernqualifikationen zusammen mit den differenzierten Fachqualifikationen während der gesamten Ausbildungsdauer vermittelt werden. Außerdem sind die berufsspezifischen Inhalte technikneutral und damit offen beschrieben worden, weil relativ abstrakt formulierte Lernziele verwendet wurden.

⁵¹ Vgl. Lennartz 1998.

⁵² Vgl. Adler u.a. 1999, S. 2990.

⁵³ Vgl. Brosi 1998, S. 322.

Die Konzeption orientiert sich an den realen betrieblichen Arbeitsprozessen und Projekten. Dies gilt im Übrigen auch für die Prüfungen, die auf eine Projektarbeit abstellen, die aus dem betrieblichen Alltag stammt und im Betrieb ausgeführt wird.⁵⁴

Wählbare Einsatzgebiete bzw. Fachbereiche, in denen jeweils Kern- und Fachqualifikationen vertieft werden, ermöglichen zusätzlich betriebsspezifische und individuelle Ausprägungen des Gesamtprofils. Um der Vielfalt der beruflichen Einsatzfelder der IT-Berufe in unterschiedlichen Branchen, Betriebsgrößen und Organisationsformen gerecht zu werden, wurde ein Wahlpflichtbereich eingeführt. Er ist innerhalb einzelner Ausbildungsberufe in Form von Einsatzgebieten (Fachinformatiker) oder Fachbereichen (Informatikkaufmann) ausgewiesen, die in einer offenen Liste im Verordnungstext genannt werden.⁵⁵

Auch dieses Strukturmodell erleichtert den Fachkräften den Wechsel in angrenzende Tätigkeiten durch Anpassungsweiterbildung bzw. Zusatzqualifikationen. Damit ist hier implizit ebenfalls eine Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung vorgesehen.

c) Laborberufe

Der konzeptionelle Ansatz für die Laborberufe verbindet weitgehend die jeweils neuen Elemente der beiden zuvor beschriebenen Modelle und entwickelt diese weiter. In einem Gesamtkonzept werden differenzierte Abschlussprofile für einen ganzen Berufsbereich integriert.

Die „Basisqualifikation“ beschreibt die grundlegenden Anforderungen, die für alle Laborberufe identisch sind, die „Fachqualifikation“ die berufstypischen Anforderungen des jeweiligen Laborberufs. Basis- und Fachqualifikationen werden wie bei den IT-Berufen während der gesamten Ausbildungszeit integriert vermittelt.

Die Fachqualifikation setzt sich aus Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten zusammen, wobei der Anteil der Wahlqualifikationseinheiten etwa zwei Drittel ausmachen soll. Die Wahlqualifikationseinheiten können un-

⁵⁴ Vgl. Brosi 1998, S. 322.

⁵⁵ Vgl. Adler u.a. 1999, S. 2991.

kompliziert und schnell aktualisiert werden, wenn technische oder arbeitsorganisatorische Entwicklungen dies erfordern.⁵⁶

Wahlqualifikationseinheiten, die in der Ausbildung nicht gewählt werden wurden oder zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorkamen, können im späteren Berufsleben bei Bedarf (z. B. bei einem Wechsel in angrenzende Tätigkeitsbereiche oder einer Veränderung der Arbeitsinhalte) Grundlage der Weiterqualifizierung sein. Die Wahlqualifikationseinheiten dienen ausdrücklich zugleich als Struktur für die Weiterbildung.

d) Versicherungswirtschaft

Die Neuordnung der Ausbildung in der Versicherungswirtschaft geht von folgenden strukturellen Veränderungen aus:

- Es wird in mindestens zwei der drei Spartenbereiche (Lebens- und Unfallversicherung, Krankenversicherung und/oder Schadenversicherung) ausgebildet, um eine breite Grundlage zu sichern.
- Die Sparte Schadenversicherung ist darüber hinaus weiter in die Bereiche Haftpflicht- und Rechtsversicherung, Kraftfahrtversicherung und Sachversicherung differenziert worden.
- Die mündliche Prüfung wird in Form eines Kundenberatungsgesprächs durchgeführt, um der Forderung nach Kunden- und Marktorientierung gerecht zu werden.
- Der Fortbildungsbereich wurde ebenfalls im Rahmen eines veränderten Strukturkonzepts neu gestaltet, das unterschiedlichen Anforderungen der Versicherungswirtschaft (z. B. Verbindung von Generalisten- und Spezialistenfortbildung, Managementfunktionen) entspricht.⁵⁷

Die Fortbildungsprüfung wurde in zwei Teile gegliedert. Damit besteht die Möglichkeit, die Fortbildung gegebenenfalls zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Neu ist auch die Verbindung von Aufstiegs- mit Anpassungsfortbildung, da Wahlpflichtblöcke, die nicht für die Fortbildungsprüfung gewählt werden, zu einem späteren Zeitpunkt

⁵⁶ Vgl. Adler u.a. 1999, S.2995f.

⁵⁷ Vgl. Adler u.a. 1999, S. 2993ff.

belegt und geprüft werden können. Dies gilt auch für diejenigen, die bereits eine Prüfung zum Versicherungsfachwirt bestanden haben.⁵⁸

2.2.2 *Vermittlung von Zusatzqualifikationen*

Es erscheint außerordentlich schwierig, den sich aufgrund der technologischen Entwicklung rasch wandelnden Qualifikationserfordernissen durch ständiges Ändern der Ausbildungsordnungen entsprechen zu wollen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass es immer eine gewisse Zeit dauert, ehe Veränderungen in der Ausbildungspraxis überhaupt realisiert werden können. Der inhaltlichen Aktualisierung von Ausbildungsordnungen sind damit enge Grenzen gesetzt, wenn das Ausbilden in Berufen praktikabel bleiben soll.

Zur Gewährleistung von mehr Aktualität und Praxisnähe in der dualen Ausbildung bieten sich unter dieser Prämisse vor allem zwei Lösungsmöglichkeiten an: Ein Weg besteht in der weiteren Flexibilisierung des Berufskonzeptes durch die Nutzung dynamischer Qualifikationsprofile, die verstärkt Kombinations- und Variationsmöglichkeiten beim Erlernen eines Berufes ermöglichen. Darauf deuten die oben beschriebenen Tendenzen einer gemäßigten Modularisierung bei neuen oder neu geordneten Ausbildungsberufen hin.

Ein anderer Weg ist die Einbeziehung von Zusatzqualifikationen. Diese Zusatzqualifikationen können gewissermaßen als Gelenkstück zwischen der beruflichen Erstausbildung und der Kompetenzerweiterung durch berufliche Weiterbildung angesehen werden.⁵⁹ Zusatzqualifikationen sind deshalb für die Attraktivität und Differenzierung der beruflichen Bildung von großer Bedeutung.

Für die Auszubildenden bieten Zusatzqualifikationen in erster Linie die Chance, eine vielseitige berufliche Tätigkeit und den Weg zum beruflichen Aufstieg zu eröffnen. Außerdem kann mit dem Erwerb von Zusatzqualifikationen der Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung erleichtert werden. Schließlich tragen Zusatzqualifikationen auch dazu bei, die Position auf dem Arbeitsmarkt zu stärken.

⁵⁸ Vgl. Adler u.a. 1999, S. 2995.

⁵⁹ Vgl. Tuschke 1999, S. 8.

Für die Unternehmen haben Zusatzqualifikationen den Vorzug, dass schon während der Ausbildung auf die differenzierten betrieblichen Qualifikationsanforderungen vorbereitet werden kann. Damit verbessern sich die Möglichkeiten eines flexiblen Einsatzes im Unternehmen.⁶⁰ Insbesondere im Handwerk sieht man in einem Angebot an aufstiegsorientierten Zusatzqualifikationen auch einen Erfolg versprechenden Weg, um die Attraktivität für besonders leistungsfähige Jugendliche zu erhöhen. Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, dem wachsenden Bedarf an Führungskräften zu entsprechen.

Die schnelle Änderung der Qualifikationsprofile macht es notwendig, Zusatzqualifikationen bereits während oder unmittelbar im Anschluss an eine Berufsausbildung zu erwerben. Zusatzqualifikationen kommt daher bei einer Neubestimmung der Übergänge von der beruflichen Ausbildung in die Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend der Voraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern bietet sich schon in der Berufsschule die Vermittlung von Zusatzqualifikationen an, die eine spätere Weiterbildungsmaßnahme ersetzen oder als Teile der Aufstiegsfortbildung anerkannt werden.

Folgende Schwerpunkte für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen lassen sich prinzipiell unterscheiden:

- Horizontale Erweiterung der beruflichen Qualifikation. Es werden Fachkompetenzen aus benachbarten Bereichen erworben, die mit dem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsbereich fachlich zusammenhängen oder ihn ergänzen.
- Vertikale Vertiefung der beruflichen Qualifikation durch den Erwerb spezieller Fachkompetenzen im unmittelbaren Berufsbereich.

Typische Beispiele sind der Erwerb berufsorientierter Sprachkenntnisse und die Befähigung zur Anwendung spezieller Fertigungsverfahren sowie die Erweiterung von Kompetenzen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation (Sozial- und Methodenkompetenzen zur Berufsausübung).⁶¹

⁶⁰ Vgl. Tuschke 1999, S. 9.

⁶¹ Vgl. Tuschke 1999, S. 9f.

Zunehmende Bedeutung erlangen Zusatzqualifikationen auch während der Ausbildung oder im unmittelbaren Anschluss daran im Zusammenhang mit Austauschaufenthalten in einem europäischen Partnerland. Neben dem Erwerb von Auslandserfahrungen können auf diesem Wege wichtige Voraussetzungen gesichert werden, die für die Berufsausübung in dem Partnerland erforderlich sind. Ein Projekt im Rahmen der deutsch-französischen Zusammenarbeit ist zum Beispiel darauf gerichtet, ein allgemein übertragbares Modell für bilateral zertifizierbare Qualifikationen im Kfz-Bereich zu entwickeln.⁶²

Im Rahmen dieser Zielsetzungen gibt es eine sehr große Spannweite des zeitlichen Umfangs der Vermittlung von Zusatzqualifikationen. Nach einem auf der Grundlage von mehreren Fachtagungen gewonnenen Überblick lassen sich die Angebote grob nach vier Kategorien differenzieren, die zugleich das jeweilige Anspruchsniveau widerspiegeln. Die erste Kategorie umfasst Angebote von 20 bis 50 Stunden, die zweite von 50 bis 120 Stunden, die dritte von 120 bis 250 Stunden und die vierte schließlich von mehr als 250 bis über 1.000 Stunden.⁶³ Der Anteil von Angeboten der einzelnen Kategorien differiert regional sehr stark.

Insbesondere in Abhängigkeit von Umfang und regionalen Bedingungen lassen sich unterschiedliche Organisationsvarianten bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen unterscheiden. Zusatzqualifikationen der Kategorie 1 werden fast ausschließlich an einem Lernort, in erster Linie in den Unternehmen – seltener in den Berufsschulen – vermittelt. Die Angebote der Kategorien 2 bis 4 werden in der Regel durch verschiedene Formen des Zusammenwirkens von Betrieb, Berufsschule, überbetrieblichen Bildungseinrichtungen sowie Bildungsträgern realisiert. Am weitesten verbreitet ist die Kooperation von Betrieben und Berufsschulen.⁶⁴

2.2.3 *Teilqualifikationen für Benachteiligte*

Für benachteiligte Jugendliche sowie Erwachsene ohne anerkannte formale berufliche Qualifikation ist es mit großen Problemen verbunden, in

⁶² Vgl. Tuschke 1999, S. 11.

⁶³ Vgl. BMBF 1999b, S. 96.

⁶⁴ Vgl. BMBF 1999b, S. 96.

das Beschäftigungssystem einzumünden.⁶⁵ Im heutigen Ausbildungssystem gibt es auch kaum Lösungsansätze, den von Ausbildungsabbrechern erreichten Leistungsstand zu berücksichtigen, weil im Allgemeinen nur die mit einer Prüfung abgeschlossene Ausbildung honoriert wird. Ausbildungsabbrecher erhalten dagegen in der Regel keine anerkannten Nachweise über erworbene Qualifikationen, selbst wenn sie erst in der Abschlussprüfung scheitern.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass rund 22 Prozent der Ausbildungsverträge nicht bis zur Prüfung fortgeführt und etwa 10 Prozent (knapp 60.000 Ausbildungsverträge) nach dem ersten Ausbildungsjahr gelöst werden. Etwa 5 Prozent der Prüfungsteilnehmer (30.000 pro Jahr) bestehen – auch unter Berücksichtigung von Wiederholungsprüfungen – nicht die Abschlussprüfung.⁶⁶

In den Mittelpunkt der Bemühungen um einen Ausgleich von Benachteiligungen rückt deshalb zunehmend die Ausrichtung des Qualifizierungsangebots an der Zielsetzung eines schrittweisen Nachhholens von anerkannten Berufsbildungsabschlüssen.⁶⁷ Trotz vorübergehender Unterbrechung soll der berufliche Bildungsweg fortgesetzt werden können.

In diesem Fall ist es beispielsweise hilfreich, wenn entsprechende Zertifikate die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Teilqualifikationen dokumentieren. Damit wird es auch möglich, Teilqualifikationen bausteinartig nachträglich zu einem Abschluss der Berufsausbildung zusammenzufügen.

Bei einem in Nordrhein-Westfalen erprobten integrativen Modell zur Differenzierung der Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher erhalten Teilnehmer, die vorzeitig aus der gemäß § 25 BbIG bzw. HwO anerkannten Berufsausbildung austreten, ein Ausbildungszertifikat. Damit sollen die erworbenen Teilqualifikationen nachgewiesen werden, um sie auf dem Arbeitsmarkt verwerten zu können. Voraussetzung ist, dass die Jugendlichen mindestens zwei Ausbildungsjahre absolviert haben.⁶⁸

⁶⁵ Vgl. BMBF 1999b, S. 179.

⁶⁶ Vgl. Kloas 1999, S. 1f.

⁶⁷ Vgl. BMBF 1999b, S. 179.

⁶⁸ Vgl. Enggruber 1999, S. 16.

Dabei macht die Bezeichnung „Teilqualifikationen“ deutlich, dass diese sich auf ein Ganzes beziehen. Der Erwerb von Teilqualifikationen steht auch nicht im Widerspruch zur Ausbildung nach dem „Berufsprinzip“, weil es lediglich um eine zeitliche Entzerrung geht, während im Regelfall der Ausbildungsabschluss über einen kontinuierlichen Bildungsgang erreicht wird.

Über diese Grundsätze besteht bereits seit längerem bei vielen für die Berufsbildung Verantwortlichen Einvernehmen. Allerdings wird der Weg zu einem Abschluss der Berufsausbildung über Teilqualifikationen und diese nachweisende Zertifikate unterschiedlich beurteilt. Zertifikate über Teilqualifikationen erscheinen besonders dann problematisch, wenn sie nicht an dem Ziel einer vollständigen Berufsausbildung orientiert sind. Beispielsweise könnten Zertifikate über Teilqualifikationen den Eindruck erwecken, einen Ausbildungsstand erreicht zu haben, der einer abgeschlossenen Berufsausbildung entspricht. In diesem Fall besteht kein Anreiz mehr, die Ausbildung bis zum Ausbildungsabschluss fortzusetzen.

3. Einführung eines „Europäischen Berufsbildungspasses“ als Konsequenz einer „gemäßigten Modularisierung“ der Berufsbildung

Die partielle Ablösung des Modells einer relativ einheitlichen Berufsausbildung, die jeweils einen undifferenzierten Anforderungskatalog zugrunde legt, dessen Erreichen im Rahmen einer zentralen Abschlussprüfung bestätigt wird, macht es notwendig, Lösungsvorschläge für Möglichkeiten einer Zertifizierung differenzierter oder sukzessiv erworbener Kompetenzprofile zu entwickeln.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, dass der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) bereits 1970 eine Empfehlung zur Einführung eines Berufsbildungspasses verabschiedet hatte. 1997 wurde vom BIBB in einer Pressemitteilung festgestellt, dass ein Qualifizierungspass die berufliche Flexibilität erhöht.⁶⁹ Damit könnten zum Beispiel Jugendlichen und Erwachsenen günstige Nachqualifizierungsperspektiven eröffnet werden.

⁶⁹ BIBB 1999.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat in seiner Empfehlung zur Nachqualifizierung ebenfalls darauf verwiesen, dass die erworbenen Qualifikationen „nach einer einheitlichen Systematik zu zertifizieren und möglichst in einem Qualifizierungspass/Portefolio festzuhalten sind.“⁷⁰

Darüber hinaus lassen sich vielfältige Zielsetzungen mit der Einführung eines Qualifizierungs- oder Berufsbildungspasses verbinden. „Durch einen standardisierten, in der Systematik einheitlichen Qualifikationspass sollen nicht nur Aus- und Weiterbildungsabschlüsse, sondern auch Qualifikationseinheiten/Module des jeweiligen Berufes transparent dokumentiert werden. Die Zertifizierung von Qualifikationseinheiten erhöht die Transparenz und verbessert damit z. B. die Verwertung von Zusatzqualifikationen während der Ausbildung sowie von optionalen Qualifikationseinheiten in neuen Aus- und Fortbildungsberufen.“⁷¹

Kloas weist darauf hin, dass die Dokumentation optionaler Qualifikationseinheiten erforderlich sei, weil neu geregelte Aus- und Weiterbildungsberufe in stärkerem Maße (Pflicht)-Wahlmodule und betriebsspezifisch ausfüllbare Module enthalten. Diese optionalen Qualifikationseinheiten sollen den Lernenden ein größeres Maß an Individualisierung und Mobilität ermöglichen sowie den Betrieben eine flexiblere Aus- und Weiterbildung gewährleisten.⁷²

Die Dokumentation von Zusatzqualifikationen ist nach Kloas notwendig, weil bei einer stärkeren Vernetzung von Aus- und Weiterbildung vermehrt über den jeweiligen Ausbildungsberuf hinausgehende Qualifikationen erworben werden. Zusatzqualifikationen gewinnen außerdem wegen der Tendenzen zu einer gezielten Förderung leistungsstärkerer Jugendlicher an Bedeutung. Diese zusätzlich erworbenen Qualifikationen müssen transparent nachgewiesen werden, damit sie auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und für spätere Weiterbildungsabschlüsse anrechenbar sind.⁷³

Zwischen dem Stundenumfang der Angebote und der Zertifizierungsform kann ein Zusammenhang hergestellt werden. Für Angebote der weiter

⁷⁰ Vgl. Kloas 1998, S. 209.

⁷¹ Kloas 1999, S. 1.

⁷² Vgl. Kloas 1999, S. 1.

⁷³ Vgl. Kloas 1999, S. 1.

vorne beschriebenen Kategorie 1 (Angebote von 20 bis 50 Stunden) werden in der Regel lediglich Teilnahmebescheinigungen erteilt, wenn nicht völlig auf einen Nachweis verzichtet wird. Mit zunehmendem Stundenumfang steigt der Anteil von Zusatzqualifikationen, die mit einer Prüfung auf der Grundlage einer Kammer- oder Verbandsregelung nachgewiesen werden und gegebenenfalls auch als Teil einer Aufstiegsfortbildung anrechenbar sind.⁷⁴

Bei Vertragslösung oder nicht bestandener Abschlussprüfung soll die Dokumentation von erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungseinheiten dazu beitragen, die individuell erworbenen Teilkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt verwerten und für später eventuell sich anschließende berufliche Bildungsprozesse (z. B. Nachholen von Ausbildungsabschlüssen über Externenprüfung) nutzbar machen zu können.

Die systematische Entwicklung von Qualifizierungsangeboten sowie von Standards zur Zertifizierung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen in einem Qualifizierungspass gehört deshalb zu den wichtigsten Zielsetzungen berufsbegleitender Nachqualifizierung. Die Qualifizierungsschritte sollen dabei Teilqualifikationen eines Ausbildungsberufes abdecken, die sich entsprechend den Berufsbildpositionen der geltenden Ausbildungsordnungen beschreiben lassen.⁷⁵

Die in einigen Modellversuchen erprobten Qualifizierungspässe enthalten „Modulzertifikate“ (einschließlich einer Beschreibung des Überprüfungsverfahrens), Nachweise über die vom Betrieb übertragenen und selbständig ausgeführten Arbeiten sowie Testate der bei Bildungsträgern absolvierten Kurse und Lehrgänge. Aus dem Qualifizierungspass geht auch hervor, welche Kenntnisse und Fähigkeiten noch erworben werden müssen.⁷⁶

Die Zertifizierung von Einheiten eines Ausbildungsberufs in der Weiterbildung wird ebenfalls als notwendig erachtet. Dabei ist zu beachten, dass Weiterbildungsträger zunehmend darauf Wert legen, die Vergleichbarkeit und Standardisierung ihrer Angebote zu gewährleisten. Dies soll durch

⁷⁴ Vgl. BMBF 1999b, S. 96.

⁷⁵ Vgl. BMBF 1999b, S. 180.

⁷⁶ Vgl. BMBF 1999b, S. 180.

eine Orientierung an bestehenden Ausbildungsgängen oder Teilen davon erreicht werden.

Ein Qualifizierungs- oder Berufsbildungspass muss natürlich auch die Funktion übernehmen, Qualifikationen, die im europäischen Ausland erworben werden, zu dokumentieren. Deshalb könnte erwogen werden, „den Europass-Berufsbildung durch Zertifikate zu nationalen Berufsbildungsabschlüssen und zu Qualifikationseinheiten, die im Herkunftsland erworben wurden, zu ergänzen. Eine solche Ergänzung ist anzustreben, da eine gesonderte Ausstellung eines nationalen Qualifikationspasses neben dem Europass-Berufsbildung wenig Sinn hätte.“⁷⁷

Der Qualifizierungspass bzw. Berufsbildungspass sollte von der für die Berufsbildung zuständigen Stelle ausgestellt bzw. herausgegeben und vom Ausbildungsträger (i.d.R. der ausbildende Betrieb) unterzeichnet werden. Die Berufsabschlussprüfung wäre wie bisher Angelegenheit der jeweils zuständigen Stelle, die auch für die Zertifizierung zuständig sein sollte. Die Prüfung und Bescheinigung von Qualifikationseinheiten könnte dagegen Sache des jeweiligen Ausbildungsträgers bleiben. Der Ausbildungsträger sollte dabei selbst bestimmen, wie er den Wert des Prüfungsverfahrens nach außen dokumentiert (z. B. durch Auflistung des Lernangebots oder durch die Beschreibung der Prüfungsverfahren).

Ein Qualifizierungspass müsste neben persönlichen Daten und Angaben zur Schulbildung sowie zur Berufsvorbereitung zumindest folgende Informationen enthalten:

Beschreibung des Berufsbildes mit den einzelnen Ausbildungseinheiten als dreisprachiges Ausbildungsprofil

Bei bestandener Abschlussprüfung: Zertifikat der zuständigen Stelle gemäß §§ 34ff. BBiG sowie des Ausbildungsbetriebs gemäß § 8 BbiG

Bei nicht bestandener Abschlussprüfung: Zertifikat der zuständigen Stelle über Prüfungsteilnahme und Teileistungen, in denen eine Bewertung mit Noten von 1 bis 4 erreicht wurde.

Bei nicht bestandener Abschlussprüfung oder Abbruch der Ausbildung: Zertifikat über nachgewiesene Teilkompetenzen durch den Ausbildungsbetrieb gemäß § 8 BbiG nach der im Ausbildungsprofil vorgegebenen Systematik der Ausbildungseinheiten/Module.

⁷⁷ Vgl. Kloas 1999, S. 3.

Zertifikat über nachgewiesene Zusatzqualifikationen durch den Ausbildungsbetrieb gemäß § 8 BbIG⁷⁸

Für die Weiterbildung und die Dokumentation von Berufserfahrung sollte der Qualifizierungspass um entsprechende Informationen ergänzt werden. In einem ersten Schritt wird dabei sicher nur die Zertifizierung von Kompetenzen erreichbar sein, die über organisierte bzw. intentionale Weiterbildung erworben werden. Zukünftig sollten aber auch die Ergebnisse informeller Weiterbildungsprozesse dokumentiert werden.⁷⁹

Ein dem oben beschriebenen Qualifizierungspass nachempfundener „Europäischer Berufsbildungspass“ könnte demnach allen in diesem Beitrag angesprochenen Aspekten gerecht werden. Es sollte deshalb keine Sonderlösungen zum Beispiel für den Bereich der Benachteiligtenförderung geben. Der Berufsbildungspass muss vielmehr unter anderem auch die Möglichkeit bieten, optionale Qualifikationseinheiten und Zusatzqualifikationen sowie im Rahmen der Weiterbildung erworbene Qualifikationen nachzuweisen. Natürlich darf gerade die europäische Dimension nicht vergessen werden, der mit dem Ausweis von europäischen Berufsbildungsabschnitten entsprochen wird.

Der „Europäische Berufsbildungspass“ könnte damit zu einem entscheidenden Instrument des umfassenden Qualifikationsnachweises werden, dessen Bedeutung weit über den Europass Berufsbildung hinausgeht. Auf dem Weg zur Verwirklichung dieser Zielsetzung müssen allerdings noch zahlreiche Detailfragen geklärt werden, deren Lösung in diesem Beitrag nur angedeutet werden konnte. Darüber hinaus bedarf es auch erheblicher Überzeugungsarbeit, um die Bedenken derer auszuräumen, die selbst Zertifizierungen im Rahmen einer „gemäßigten Modularisierung“ (noch) als ersten Schritt auf dem Weg zu einer Aufweichung des die deutsche Berufsbildung konstituierenden Berufsprinzips sehen.

⁷⁸ Kloas 1999, S. 4.

⁷⁹ Vgl. Kloas 1999, S. 4.

Literatur

Adler, T./Lennartz, D./Stiller, I. (1999): Flexibilisierung der Ausbildungsberufe im Dualen System – Strukturprinzipien und Strukturmodelle, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Heft 35 1999, S. 2985ff.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (1997): Pressemitteilung des BIBB: Qualifizierungspass erhöht berufliche Flexibilität, Berlin 1997.

BMBF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung, Bonn 1997

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999a) (Hg.): Der EUROPASS-Berufsbildung. Bescheinigung von Auslandsaufenthalten, Bonn 1999.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999b) (Hg.): Berufsbildungsbericht 1999, Bonn 1999.

Brosi, W. (1998): Ansätze zur Weiterentwicklung des dualen Systems – Neue Berufe und neue Prüfungen, in: Die berufsbildende Schule, Heft 11/12 1998, S. 320 bis 324.

Deißinger, T. (1996): Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“?, in: Beck, K. u. a. (Hg.): Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim 1996, S. 189-207.

Enggruber, Ruth (1999): Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5 1999, S. 15ff.

Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien –, Heft 62 der BLK-Schriftenreihe „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1998.

Kloas, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, in Heft 208 der Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin – Bonn 1997.

Kloas, P.-W. (1998): Modularisierung unter Beibehaltung des Berufskonzepts, in: Davids, S. (Hg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss – Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung, in: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 216 (Hg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1998.

Kloas, P.-W. (1999): Empfehlung zur Einführung eines Qualifikationspasses in der beruflichen Bildung, in: BBJ PAPER 1/99 Modulare

Qualifizierung – Feststellungsverfahren, Modulprüfungen, Qualifizierungspass – Beispiele aus der Praxis Dokumentation der Arbeitstagung am 11. November 1998 (Anlage 1), Berlin 1999.

Lennartz, D. (1998): Neue Strukturmodelle in der Aus- und Weiterbildung (unveröffentlichter Beitrag zu einer Fachtagung), Berlin 1998.

Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung, in: *berufsbildung*, Heft 43/1997, S.5-9.

Sloane, P.F.E. (1997): Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D. / Sloane, P.F.E. (Hg.): *Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler 1997, S. 223-245.

Tuschke, S. (1999): Differenzierung des Ausbildungsangebotes durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 2, 1999, S. 8-13.

ZDH – Zentralverband des deutschen Handwerks (1993): Beurteilung einer Ausbildung in Modulen aus der Sicht des ZDH-Stellungnahme des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, in: Sloane, P.F.E. (Hg.): *Transnationale Ausbildung im Handwerk*, Köln 1993.

Ursula Herdt

Anforderungen an die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen – 5 Thesen

Erste These und Anforderung:

Die notwendige Überwindung der derzeitigen Krise unseres Berufsbildungssystems bietet die Chance, die beruflichen Schulen aus ihrer Randständigkeit in der dualen Ausbildung und ihrer Benachteiligung gegenüber den allgemein bildenden Schulen herauszuführen.

Die Benachteiligung und Randständigkeit der beruflichen Schulen wirkt sich in doppelter Hinsicht aus: einmal gegenüber den allgemein bildenden Schulen (worauf hier nicht weiter eingegangen wird) und zum anderen durch ihre Marginalisierung im dualen Ausbildungssystem; ein weiterer, hier nur anzudeutender Aspekt ist die recht geringe Rolle, die die beruflichen Schulen bisher in der beruflichen Weiterbildung spielen. Das Berufsbildungsgesetz erwähnt die Berufsschule kaum und sanktioniert damit auch rechtlich die Dominanz der Betriebe und der zuständigen Stellen in der Durchführung der Berufsausbildung. Seinen konkretesten und widersinnigsten Ausdruck findet diese Nachrangigkeit darin, dass die Berufsschulleistungen auf den Prüfungsabschluss nicht angerechnet werden. Die beruflichen Schulen sind also kein gleichwertiger Partner im Berufsbildungssystem, das mit dem Begriff „dual“ diese Gleichwertigkeit eigentlich unterstellt.

Diese Defizitfeststellung wird seit mehr als 25 Jahren in vielen Publikationen gebetsmühlenartig wiederholt, aber es haben sich kaum Bemühungen in Wissenschaft oder Politik artikuliert, daraus die Konsequenzen zu ziehen, also diesen Zustand nachhaltig zu verändern. Auch die daraus folgende und notwendige Reform des Berufsbildungsgesetzes steht derzeit nicht auf der politischen Agenda. Dabei werden auch verfassungsrechtliche Argumente hinzugezogen: Während für die berufliche Erstausbildung insgesamt eine grundgesetzliche Bundeskompetenz besteht, fallen die Schulen und damit auch die beruflichen Schulen unter die Kulturhoheit der Länder. Eine aus meiner Sicht nicht abschließend geklärte Frage ist

allerdings, ob der Bund nicht auch für die Berufsschule als integralem Teil der Berufsausbildung über eine Regelungskompetenz verfügt bzw. wie sich das hier bestehende Spannungsverhältnis zwischen Bundes- und Länderkompetenz bezogen auf die Berufsschule konkret auswirkt.

In der jetzigen Krise – und dies ist meine Ausgangsthese – gibt es angesichts der offensichtlichen Erosion des dualen Ausbildungssystems Signale dafür, dass die Überwindung der Krise eine Chance zur Erneuerung und neuen Funktions- und Rollenbestimmung der beruflichen Schulen bietet. Diese These mag angesichts der Tatsache, dass die Krise bisher eher zu einem weiteren Bedeutungsverlust der beruflichen Schulen geführt hat, die nicht nur als zweitrangige Partner in der Berufsbildung, sondern sogar als Ausbildungshemmnis diffamiert wurden, als zu optimistisch erscheinen. Aber die Politik- und Arbeitgeberschelte gegenüber der beruflichen Schule, insbesondere die Kampagne gegen den 2. Berufsschultag gleicht ja doch einer Gespensterdiskussion: In einer Zeit, in der die Betriebe ihrer Ausbildungsverpflichtung nicht mehr nachkommen und die Anforderungen an Auszubildende und künftige Arbeitnehmer/innen in vielfacher Hinsicht zunehmen, ist es absolut widersinnig, ausgerechnet die Berufsschule in der genannten Weise zu diffamieren. Wir sollten demgegenüber offensiv die Potentiale der beruflichen Schulen zur Überwindung der Krise hervorheben und sie als Chance nutzen, sie zu gleichwertigen Partnern in der Berufsbildung weiterzuentwickeln.

Zweite These und Anforderung:

Die beruflichen Schulen müssen sich aktiv und nicht allein reaktiv den quantitativen und qualitativen Krisenerscheinungen des dualen Ausbildungssystems stellen; sie müssen die Übernahme einer sowohl koordinierenden als auch eigenständigen Funktion in der Ausbildung übernehmen und damit die Reform des gesamten Ausbildungssystems auf den Weg bringen.

Die Forderung nach einer Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen (Kompetenz- und Innovations-) Zentren der Aus- und Weiter-

bildung⁸⁰ könnte jetzt Gestalt annehmen. Ich will an drei konkreten Beispielen verdeutlichen, was dies aus meiner Sicht heißen sollte:

- Die beruflichen Schulen sollten ihre Fähigkeiten und Ressourcen nutzen, um (im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes) eigenständig größere Phasen der Ausbildung zu übernehmen, bis hin zum Angebot von vollzeitschulischen Ausbildungsgängen mit integrierten Praxisphasen. Die konkrete Gestaltung dieser Ausbildungsgänge wird – je nach Berufsfeld – unterschiedlich ausfallen müssen, insbesondere was den Praxisbezug betrifft. Aber unabhängig davon gilt: Die beruflichen Schulen müssen diesen Auftrag angesichts der anhaltenden Krise dauerhaft und gleichberechtigt übernehmen. Es darf nicht länger angehen, dass sie solche neuen Bildungsgänge quasi nur als Lückenbüßer übernehmen und sich dabei noch den Vorwurf gefallen lassen müssen, dass sie der Verstaatlichung und Verschulung der beruflichen Bildung Vorschub leisten.
- Die beruflichen Schulen sollten dabei auch an die Erfahrungen mit den vollausbildenden Berufsfachschulen anknüpfen, die es in den verschiedenen Bundesländern – je unterschiedlich ausgeprägt – ja schon gibt, aber auch die noch jungen Erfahrungen nutzen, die mit entsprechenden Modellen (z. B. der kooperativen Berufsfachschule in Brandenburg) in Ostdeutschland gemacht werden. Diesen wird im Allgemeinen ja nicht unterstellt, dass sie insgesamt schlechter ausbilden als etwa duale Ausbildungsgänge. Ihr Makel liegt ganz eindeutig und allein in der fehlenden Akzeptanz am Arbeitsmarkt und ihrem Etikett als Ersatz- und Notmaßnahme; aus der Sicht der Jugendlichen liegt natürlich ein zusätzliches Defizit darin, dass sie keine Vergütung erhalten, sondern teilweise sogar noch Schulgeld zahlen müssen. Aus diesem Dilemma müssen vollzeitschulische Angebote heraus; nur dann besteht eine Chance, dass sie sich zu gleichberechtigten und anerkannten Alternativen in der Berufsbildung entwickeln. Im Übrigen zeigt die Erfahrung mit bestimmten, schon seit Jahrzehnten bestehenden Berufsfachschulen (z. B. in Baden-Württemberg und

⁸⁰ So z. B. Felix Rauner, Reformbedarf der beruflichen Bildung, In: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Hg. v. d. Senatsverwaltung für Arbeit, berufliche Bildung und Frauen, Berlin; Berlin 1999, S. 192.

Rheinland-Pfalz), dass diese überhaupt keine Arbeitsmarktprobleme haben, da ihnen dieser Makel der Ersatzmaßnahme nicht anhaftet.

- Der Hinweis auf die ostdeutschen Bundesländer, in denen die Übertragung des BBiG-Systems faktisch nicht funktioniert hat, führt zu einer weiteren Anforderung und künftigen Aufgabe der beruflichen Schulen: Das Modell Ausbildungsverbund wird mit Recht als eine wichtige neue Form von dualer Ausbildung betrachtet, in dem nicht nur Potentiale zur Lösung der quantitativen Probleme (Beteiligung von bisher nicht ausbildenden kleineren Betrieben), sondern auch zur Qualitätsverbesserung gesehen werden: Die Betriebe übernehmen nur solche Ausbildungsphasen, zu denen sie von ihren Voraussetzungen her auch tatsächlich in der Lage sind. Leider hat sich das Modell Ausbildungsverbund bisher noch in sehr geringem Umfang durchgesetzt, was uns aber nicht daran hindern sollte, diese Ausbildungsstruktur weiter zu verfolgen und ihre konkrete Gestaltung zu verbessern. Dafür gibt es derzeit nämlich unterschiedliche Varianten⁸¹; bisher sind – von einzelnen Modellversuchen wie z. B. in Wilhelmshaven abgesehen – die Berufsschulen nur randständig in die Verbünde eingebunden. Häufig werden für die Koordination und Organisation dieser ja recht komplizierten Ausbildungskonstruktion eigene Vereine gebildet. Eine solche Sonderregelung ist aus meiner Sicht unhaltbar, und es ist daher zu fordern, dass der Berufsschule diese Funktion zukommen, sie also „didaktischer und organisatorischer Zentrierungspunkt“ (Ernst Uhe)⁸² werden muss. Nach meiner Auffassung müssten die beruflichen Schulen auch bei anderen Ausbildungstypen diese koordinierende Funktion übernehmen: bei Mischsystemen mit unterschiedlichen Lernorten (überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstätten, Betriebspraktika, Berufsschulen). Darüber hinaus könnten die beruflichen Schulen in künftig möglicherweise stärker modularisierten Systemen der Aus- und Weiterbildung die Rolle der Koordination, Abstimmung und nicht zuletzt der Beratung übernehmen.

⁸¹ Publikationen des BIBB informieren im Einzelnen darüber.

⁸² Ernst Uhe: Die Rolle der Berufsschule in der Lernortkooperation. In: Dokumentation des Kongresses „Reformbedarf in der beruflichen Bildung“ am 19./20.03.1998 in Potsdam. Hg. v. Land Brandenburg 1998, S. 106.

Dritte These und Anforderung:

Die beruflichen Schulen müssen sich auf die künftigen Bedingungen der Arbeitsgesellschaft, die veränderten Zukunftsperspektiven ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen: Die gesellschaftliche Entwicklung weist ihnen damit eine Aufgabe zu, die sie nicht als neuen Ballast und systemfremde Überforderung, sondern als Chance für eine neue gesellschafts-politische und pädagogische Verantwortung nutzen sollte.

Dazu nur einige wenige Erläuterungen: Quasi schleichend und ohne dass dies von der Politik bewusst aufgegriffen wurde, hat sich die Klientel der Berufsschulen in den vergangenen Jahrzehnten verändert:⁸³ Früher bildeten die „fähigen“ Hauptschüler die Mehrheit; heute sind zum einen die Hauptschüler aufgrund der veränderten Bildungsbeteiligung nicht mehr mit denen von früher zu vergleichen, zum anderen machen sie nur noch ein gutes Drittel der Schülerschaft aus. Die Mehrheit bilden inzwischen die Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss oder gar Abitur. Die Situation verschärft sich durch die folgenden Trends noch weiter:

- Das Drittel Hauptschüler/innen und erst recht die Jugendlichen ohne Schulabschluss gehören zu den potentiellen Verlierern im „Bildungswettlauf“ (Greinert); gleichwohl haben sie einen Anspruch auf qualifizierte Ausbildung, Ausgleich von Bildungsbenachteiligung und Lernschwächen und eine ausreichende Vorbereitung auf schwierige Biographien, also auf ein anspruchsvolles und adressatengerechtes Angebot in den beruflichen Schulen (ich beschränke mich hier nicht auf den Unterricht, denn gerade diese Gruppe von Jugendlichen braucht über den Unterricht hinausgehende Angebote).
- Generell gilt für alle jungen Menschen (natürlich unterschiedlich nach Vorbildung und beruflicher Ausbildung), dass nur eine Minderheit von ihnen noch die Perspektive eines lebenslangen, sozial abgesicherten Normalarbeitsverhältnisses erwartet. Ich kann mich hier nicht auf das schwierige Feld der Prognosen künftiger Arbeitsmark-

⁸³ Siehe u. a. Wolf-Dietrich Greinert: Die traditionelle Pflichtberufsschule am Ende? Überlegungen zur Krise und Notwendigkeit einer pädagogischen Institution. In: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Hg. v. d. Senatsverwaltung für Arbeit, berufliche Bildung und Frauen, Berlin; Berlin 1999, S. 197ff.

tentwicklung einlassen, aber soviel scheint heute klar: Selbst wenn es gelingen sollte, Erfolge im Abbau der Arbeitslosigkeit zu erzielen, müssen wir mit einem weiter zunehmenden Anteil von Menschen rechnen, deren Leben künftig vom Wechsel zwischen Voll- und Teilerwerbstätigkeit, verschiedenen Formen von (Schein-)Selbständigkeit, der Arbeitslosigkeit, von Weiterlernphasen geprägt sein wird. Eine qualifizierte Berufsausbildung ist zur Vorbereitung auf ein solches Leben von zentraler Bedeutung: mit ihr kann am ehesten die Fähigkeit erworben werden, solche künftigen Biographien zu gestalten, ohne ins gesellschaftliche Aus zu geraten. Und gerade in dieser Hinsicht kommt der beruflichen Schule eine wichtige Rolle zu: sowohl innerhalb der dualen Ausbildung als auch in eher schulischen Ausbildungsgängen.

Auch vor diesem Hintergrund muss das Spannungsverhältnis, in dem sich die Berufsschule in der dualen Konstruktion schon immer befindet, neu betrachtet werden: Einerseits muss sie ja auf die einzelbetrieblichen Interessen eingehen, andererseits jedoch auch der Verpflichtung nachkommen, ihren öffentlichen, von Betrieben unabhängigen Auftrag einer allseitigen und chancengleichen Bildung zu erfüllen. Nach meiner Auffassung muss dem zweiten Aspekt innerhalb dieses Spannungsverhältnisses gerade wegen der unsicherer gewordenen Perspektiven einer dauerhaften beruflichen Integration ein stärkeres Gewicht zukommen.

Vierte These und Anforderung:

Die notwendige Neubestimmung des Verhältnisses der Lernorte muss aus dem Stadium der Appelle heraus; strukturelle Reformen sind dringend erforderlich.

Im Bewusstsein aller Akteure ist die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und verstärkten Lernortkooperation verankert, aber dabei bleibt es auch in der Regel. Appelle und Modellversuche ändern nichts am Alltag, in dem die Kooperation eher Kür als Selbstverständlichkeit ist. Wenn dies so ist, dann liegt dies nicht an kooperationsunwilligen Lehrerinnen und Lehrern, sondern muss strukturbedingt sein:

- Für die beiden ordnungspolitischen Schienen (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan) bestehen unterschiedliche Zuständigkeiten. Auch die Vereinbarungen und Instrumentarien zur Abstimmung der

beiden Ordnungsmittel („Gemeinsames Protokoll“ von 1972) ändern nur wenig an diesem strukturellen Defizit. In diesem Zusammenhang muss der Vorschlag der Kultusministerkonferenz für einen „integrierten Berufsbildungsplan“⁸⁴ ausdrücklich begrüßt werden. Allerdings bleibt abzuwarten, ob diese Absicht politisch umgesetzt wird, und zwar auch über das Stadium der Modellversuche hinaus.

- Die Defizite in der Lernortkooperation liegen auch an dem bereits beschriebenen Grundproblem, dass die Berufsschule kein gleichwertiger Partner und die Aufgabenteilung zwischen beiden Lernorten unklar ist: Diese wurde ursprünglich – und schon immer in anfechtbarer Weise – definiert als Kenntnisvermittlung durch die Berufsschule und Fertigungsvermittlung durch die Betriebe. Sie ist auch durch die vor allem in großen Ausbildungsunternehmen veränderte Ausbildungspraxis in Frage gestellt: Der Einrichtung von Lehrwerkstätten, also der Verlagerung der Ausbildung aus dem Betrieb hinaus folgte die Reintegration der Ausbildung in den Arbeitsprozess, darüber hinaus haben einige ihre Ausbildung in Coaching-centers outsourct. Die Berufsschule hatte nie Einfluss auf diese den gesamten Ausbildungsprozess ja maßgeblich veränderten Ausbildungsmethoden, es blieb ihr überlassen, ob und wie sie darauf reagierte. Daraus folgt: Die Berufsschule muss auch ordnungspolitisch aus der Rolle des bloßen Zuarbeiters der Ausbildungsbetriebe heraus und eine eigenständige Funktion in der Berufsausbildung übernehmen. Eine konkrete – und überfällige – Reform wäre in diesem Zusammenhang eine Änderung des Prüfungswesens dahingehend, dass die an der Berufsschule erbrachten Leistungen auf das Prüfungsergebnis angerechnet werden.

Fünfte These und Anforderung:

Die beruflichen Schulen müssen grundsätzlich – wie immer die neuen Aufgaben und Funktionen gestaltet sein werden, die man ihr zuordnet – ihr pädagogisches Profil und ihre pädagogische Arbeit weiterentwickeln.

⁸⁴ In den „Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ vom Oktober 1998.

Unabhängig davon, welche Veränderung das Aufgabenprofil der beruflichen Schulen erfährt, muss sie neue Anforderungen bewältigen. Angesichts der veränderten Klientel und ihrer brüchiger gewordenen Zukunftsperspektiven (s. o.), aber auch angesichts der Tatsache, dass die beruflichen Schulen eine ganze Reihe von Defiziten ausgleichen sollen: Behebung schulischer Allgemeinbildungslücken, Vermittlung von Fremdsprachen und anderen Kenntnissen, Betreuung von Benachteiligten etc.

Dazu sollen hier nur einige allgemeine Stichworte genannt werden:⁸⁵

- Die Ansätze zur inneren Schulentwicklung und zur Qualitätssicherung sollten verbreitert und durch entsprechende Rahmenbedingungen unterstützt werden.
- Die beruflichen Schulen sollten mehr pädagogische Eigenständigkeit erhalten (wobei ich mir der Brisanz dieser Anforderung und der Notwendigkeit, diese differenziert zu erläutern, durchaus bewusst bin).
- Die Berufsschulen sollten den positiven Ansatz der neuen Konzeption für die Rahmenlehrpläne (Stichwort Lernfelder) nutzen, die Kultusbürokratie sollte dies durch gezielte Unterstützungssysteme (Handreichungen, Fortbildungen) fördern. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass die neuen Rahmenlehrpläne auch der Intention dieser KMK-Konzeption von 1996 gerecht werden.
- Die beruflichen Schulen sollten selbstbewusst und offensiv für die Notwendigkeit der allgemein bildenden/berufsübergreifenden Fächer eintreten.
- Die Rolle und Funktion der an beruflichen Schulen Lehrenden muss sich in Richtung Beratung, Moderation, Organisation von Ausbildung und Lernprozessen weiterentwickeln. Ihr Betätigungsfeld wird und sollte sich durch ein stärkeres Engagement in der beruflichen Weiterbildung erweitern.

⁸⁵ Zur pädagogischen Weiterentwicklung der beruflichen Schulen sei u. a. auf die Dokumentation der GEW-DGB-Fachtagung von 1996 „Lebendige Berufsschule der Zukunft“ verwiesen.

Fazit:

Viele der hier angeschnittenen Themen blieben hinsichtlich der Konkretisierung und auch der notwendigen Verbindung untereinander offen. Aber es dürfte klar geworden sein: Es geht bei der Qualität und der Rolle der beruflichen Schulen nicht nur um Detailfragen, sondern um die künftige Struktur und die Funktion der beruflichen Schulen. Dabei ist abschließend noch darauf hinzuweisen, dass bei den hier vorgeschlagenen Veränderungen – wie bei allen bildungspolitischen Reformen – auch die Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen: also die Bereitstellung nicht nur der notwendigen Freiräume, sondern auch der auf Seite der Schulen und Lehrenden notwendigen materiellen Bedingungen: ausreichende Ressourcen, Fortbildung, neue Formen der Arbeitszeitgestaltung. Und schließlich ist die Politik aufgefordert, endlich nachhaltig wirksame Maßnahmen gegen den Berufsschullehrermangel zu unternehmen.

Eine weitere abschließende Anmerkung: Viel Zeit bleibt der Bildungspolitik, bleibt den beruflichen Schulen nicht, die hier eingeforderten Reformschritte zu realisieren. Die Chance zur Übernahme neuer Funktionen in der beruflichen Erstausbildung (und auch in der Weiterbildung) muss schnell genutzt werden. Sonst werden die beruflichen Schulen weiter marginalisiert und müssen zusehen, wie andere, billigere und von den Problemen föderalistischer Heterogenität und Abstimmungsnotwendigkeiten freie (private und halbprivate) Bildungsträger an ihnen vorbei solche zusätzlichen Aufgaben übernehmen. Anzeichen dafür gibt es schon zahlreiche, z. B. im Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit und in anderen Bundesprogrammen gegen den Ausbildungsstellenmangel. Dass sich damit auch eine faktische Verschiebung im föderalistischen Kräftegewicht unseres Bildungssystems abzeichnet, sei hier nur angedeutet.

Frankfurt/Main, den 26. November 1998
 korrigierte Fassung vom 1. September 1999

Walter Hoffmann

Die Weiterbildungspolitik der nationalen Gewerkschaften in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union

Die Zielperspektiven in der Weiterbildungspolitik der Gewerkschaften in Europa sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Systeme der Mitgliedsländer der Europäischen Union sehr verschieden. Daraus resultiert, dass der Europäische Gewerkschaftsbund (EGB), für den die Berufsbildungspolitik programmatisch einen hohen Stellenwert hat, bei der Durchsetzung seiner Ziele jedoch oft auf große Probleme stößt. Dies ist allerdings nicht nur durch externe Faktoren, wie etwa die Arbeitgeberverbände oder nationale Regierungen zu begründen, sondern liegt ebenso an der internen Organisationsstruktur des Europäischen Gewerkschaftsbundes. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen in ihren Ländern haben die im EGB zusammengeschlossenen Gewerkschaften noch kein ausreichendes gemeinsames Verständnis der Berufsbildungspolitik entwickelt, obwohl dieses sich in den letzten Jahren im Wachstum befindet. Von einer "aktiven gemeinsamen europäischen Weiterbildungspolitik" kann also noch nicht gesprochen werden. Deshalb ist es unabdingbar, die Weiterbildungspolitik der nationalen Gewerkschaften in den einzelnen Mitgliedsländern der Europäischen Union zu betrachten, um überhaupt über eine "europäische Weiterbildungspolitik" nachdenken zu können.

Österreich

In Österreich gibt es einen Dachverband, in dem alle nationalen Einzelgewerkschaften Mitglieder sind: Der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB), der auch dem EGB angehört.

Die berufliche Weiterbildung ist nicht staatlich geregelt, so bezieht sich das Berufsausbildungsgesetz nur auf die Regelung der Erstausbildung und auch auf Länderebene bestehen keine Weiterbildungsgesetze.

Für den ÖGB ist die berufliche Weiterbildung ein wichtiges Politikfeld gewerkschaftlichen Engagements. Sein Einfluss auf das Weiterbildungsangebot der Arbeiterkammern, die Mitwirkung in allen Gremien des Arbeitsmarktservice und die wichtige Rolle der Gewerkschaften bei der Entwicklung des Konzeptes der Arbeitsstiftungen zeigen die recht große Beteiligung und somit auch die hohe Möglichkeit gewerkschaftliche Weiterbildungs politik durchzusetzen. So ist zum Beispiel eine wichtige Forderung der Gewerkschaften, ein verankertes Recht auf Bildungsfreistellung zu erlangen, mittlerweile erreicht worden. Jedoch eine weitere wichtige Forderung gewerkschaftlicher Weiterbildungs politik, nämlich die Verankerung von Weiterbildungsansprüchen in den Tarifverträgen, konnte nicht so erfolgreich umgesetzt werden. Bis auf wenige Ausnahmen sind in den Kollektivverträgen lediglich programmatische Formulierungen zur Weiterbildung als Bestandteil der Arbeitnehmerrechte und -pflichten zu finden. Darüber hinaus gibt es zwar Tarifverträge, in denen bestimmte ausdrücklich zweckgebundene Urlaubsregelungen für Weiterbildungsmaßnahmen vereinbart wurden, jedoch sind dies Einzelfälle und darüber hinaus auch nur an einen eng eingegrenzten Kreis von Weiterbildungsmaßnahmen gebunden.

Insgesamt kann man aber festhalten, dass die Einflussmöglichkeiten der Gewerkschaften auf die Weiterbildung recht groß sind und auch relativ gut ausgeschöpft werden, wobei aber immer noch in einigen Bereichen akuter Handlungsbedarf für die Gewerkschaften besteht.

Belgien

In Belgien sind die Kompetenzen für Berufsbildung, allgemeine Bildung und Beschäftigung seit 1993 den verschiedenen Gemeinschaften und Regionen zugeordnet, trotzdem ist die Beteiligung der Sozialpartner in Fragen der Arbeitspolitik, also auch der Weiterbildung, sehr ausgeprägt.

Es dominieren dort zwei große Gewerkschaftsbünde, die beide Mitglieder im EGB sind. Einerseits die F.G.T.B. (Federation Generale du Travail de Belgique) und andererseits die C.S.C. (Confederation des Syndicats Chretiens), die politisch-ideologisch gesehen eigentlich konkurrieren, aber in den letzten Jahren eine stärkere Kooperation auf vielen Ebenen entwickelt haben.

1988 wurde im nationalen Tarifvertrag eine 0,18%-Abgabe der Betriebe von der Lohn- und Gehaltssumme zur Finanzierung von Bildungsmaßnahmen für Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt vereinbart. Diese Quote wurde 1990 auf 0,25% angehoben. Die Definition der Risikogruppen wurde den Sektor- und Branchenvereinbarungen überlassen, d.h. nicht in dem Abkommen festgelegt, was zu einem Konflikt zwischen den beiden Gewerkschaften führte, da die F.G.T.B. diese Mittel auch für die berufliche Weiterbildung Beschäftigter nutzen wollte, da nach ihrer Auffassung auch in Betrieben Risikogruppen vorhanden seien, während die C.S.C. dies nicht einsehen wollte. Mittlerweile hat sich aber die Auffassung der F.G.T.B. eher durchgesetzt.

Eine Fortsetzung dieser Vereinbarung ist das Rahmenabkommen von 1992, in dem die Fortführung der 0,25%-Regelung für Risikogruppen für weitere zwei Jahre abgesichert wurde, sowie die Finanzierung eines Eingliederungsprogrammes für Arbeitslose und für Kinderbetreuung bei Weiterbildung vereinbart wurden.

Ein weiteres durch einen Tarifvertrag geregeltes Instrument der Weiterbildung ist der Bildungsurlaub. Jeder Vollzeitbeschäftigte hat das Recht auf bezahlte Weiterbildung, konkret wurden 180 Stunden für berufliche Weiterbildung und 140 Stunden für allgemeine Bildung im Jahr festgelegt. Im Öffentlichen Dienst kamen die Sozialpartner dann sogar zu der Vereinbarung diesen Anspruch auch auf Teilzeitbeschäftigte auszuweiten. Die Finanzierung dieser Maßnahme ist ebenfalls mit Hilfe einer Quote der Lohn- und Gehaltssumme gewährleistet, die Verwaltung wird von staatlichen Weiterbildungsagenturen mit paritätischen Beiräten übernommen, welche auch entscheiden, welche Kurse als förderfähig anzuerkennen sind.

Insgesamt kann man sagen, dass die Gewerkschaften in Belgien in der Weiterbildungs politik eine maßgebliche Rolle spielen, da wichtige Voraussetzungen um Arbeitnehmern Weiterbildung zu ermöglichen aus Tarifverträgen hervorgehen.

Dänemark

Zwar haben die Rahmenbedingungen für gewerkschaftliche Weiterbildungs politik sich in den letzten Jahren verändert, doch gibt es drei grundlegende Prinzipien in Dänemark. Erstens ist Dänemark eine "Bil-

derungsgesellschaft", zweitens werden die meisten Bildungsaktivitäten staatlich finanziert und drittens haben die Sozialpartner einen großen Einfluss auf die Gestaltung der berufsbezogenen Bildung.

In Dänemark gibt es drei große Gewerkschaftsbünde, die im EGB Mitglied sind. Der größte dänische Gewerkschaftsbund ist die Dänische Gewerkschaftskonföderation (LO), daneben gibt es noch die Konföderation der Privatangestellten und Beschäftigten im öffentlichen Dienst (FTF) und die Konföderation der beruflichen Vereinigungen (AC).

In Dänemark ist ein großes staatliches Engagement auf dem Gebiet der Weiterbildung zu verzeichnen. So haben stets Gewerkschaften und der Staat in enger Kooperation an einem System der öffentlichen beruflichen Weiterbildung gearbeitet, ohne dass die Unternehmen in diesem Bereich besonders aktiv geworden wären. Seit 1994 ist die Finanzierung der Arbeitsmarktpolitik allerdings umgestellt worden. Die Fonds der Arbeitsmarktpolitik werden seitdem neben den Beiträgen aus dem Staatshaushalt durch einen Beitrag der Arbeitnehmer in Höhe von 5 Prozent des Bruttogehaltes finanziert. Allgemeine und berufliche Weiterbildungsmaßnahmen werden aus dem Aktivierungsfonds finanziert. Ob eine stärkere Privatisierung der Weiterbildung erfolgen wird, ist noch nicht abzusehen, jedoch gibt es konkrete Ansätze hierzu. In einigen Tarifverträgen wurden teilweise schon Fondsfinanzierungen für innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen vereinbart, wobei die Gewerkschaften in diesem Zusammenhang darauf bedacht sind, deutlich zu machen, dass dies nur Zusatzmittel sind, die nicht die staatliche Finanzierung ersetzen können. Die Gewerkschaften versuchen beständig ihre Mitglieder zu Weiterbildungsmaßnahmen zu motivieren und starten auch eigene Projekte, in denen es um die Information über die Weiterentwicklung der Qualifikationen in der Arbeitswelt geht. So haben das dänische Gewerkschaftskartell und der dänische Arbeitgeberverband ein Projekt gestartet, welches Betriebe bei der Planung und Umsetzung des Personal- und Qualifikationsbedarfs unterstützen und die Kommunikation zwischen Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen fördern soll.

Die Zusammenarbeit der staatlichen Stellen und der Sozialpartner wurde maßgeblich durch den Erfolg des "Job-Switch"-Modells verstärkt, welches die Weiterbildung von Beschäftigten mit Beschäftigungschancen für Langzeitarbeitslose verbindet. Arbeitslose, die vorher eine bestimmte Bildungsmaßnahme durchlaufen mussten, die sie auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereiten soll, werden befristet für Beschäftigte, die eine Wei-

terbildungsmaßnahme durchlaufen, eingestellt. Die Finanzierung erfolgt aus dem Fonds der Arbeitsmarktpolitik sowie aus betrieblichen Mitteln.

Insgesamt kann man also festhalten, dass die dänischen Gewerkschaften aktiv an der Weiterbildungspolitik beteiligt sind, da eine relativ große Zusammenarbeit in diesem Bereich zwischen Staat und Sozialpartnern besteht.

Finnland

Die finnischen Einzelgewerkschaften sind in drei verschiedenen Dachverbänden, die alle Mitglieder im EGB sind, zusammengeschlossen: Der Suomen Ammattiliitosten Keskusjärjestö (SAK) ist der älteste Dachverband, später entstanden dann noch der Finnische Verband der Angestellten (STTK) und der Akateemien Yhteisvaltuuskunta (AKAVA).

Finnland hat eine lange Tradition allgemein bildender Erwachsenenbildung, woraus ein umfassendes Netzwerk von Bildungseinrichtungen und eine hohe Bildungsbeteiligung Erwachsener entstanden sind. Generell wird zwischen drei Bereichen der Weiterbildung unterschieden: der allgemeinen freiwilligen Erwachsenenbildung, der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung im Rahmen staatlicher Arbeitsmarktpolitik und der betrieblichen Weiterbildung.

Die Gewerkschaften haben durch vielfältige Strukturen sozialpartner-schaftlicher Kooperation großen Einfluss auf die Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik der Regierung, welchen sie auch durch die Mitarbeit bei der Konzipierung und Durchführung von Reform- und Modellprojekten aktiv wahrzunehmen versuchen. Berufliche Bildung gilt bei den Gewerkschaften allgemein als ein wichtiges Handlungsfeld, worüber hinaus sie auch an der Gestaltung des öffentlichen Bildungssystems durch ihre Mitarbeit in den zuständigen Kommissionen aktiv beteiligt sind. Ein weiteres Ziel gewerkschaftlicher Weiterbildungspolitik besteht darin, Rahmenbedingungen für Kollektivverhandlungen über Arbeitsbedingungen auf betrieblicher Ebene zu erhalten, weshalb sie eine engere Verknüpfung von Einkommens- und Weiterbildungspolitik anstreben, d.h. sie orientieren ihre Weiterbildungspolitik zunehmend an dem Ziel, einen größeren Anteil des Geldes, welches bisher als Einkommen den Beschäftigten zukam, in die Qualifizierung der Arbeitnehmer umzuleiten. Generell kann man aber davon ausgehen, dass die Gewerkschaften sich in ihrer

Weiterbildungspolitik eher auf die Beeinflussung der Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung als auf deren betriebliche Umsetzung konzentrieren. Da jedoch in Finnland eine Dezentralisierungstendenz erkennbar ist, verlagert sich auch die Aufmerksamkeit der Gewerkschaften langsam hin zu den regionalen, sektoralen und lokalen Handlungsebenen.

Insgesamt betrachtet, kann man davon ausgehen, dass wie oben auch schon erwähnt, die finnischen Gewerkschaften recht große Einflussmöglichkeiten auf die Weiterbildung haben, die sie auch im nationalen Bereich zumindest versuchen optimal auszunutzen.

Frankreich

In Frankreich gibt es ein sehr weit entwickeltes System von vertraglichen Vereinbarungen der Sozialparteien zur Weiterbildung. Dies geschieht allerdings hauptsächlich auf nationaler Ebene, während auf Branchenebene mehr oder weniger diese nationalen Übereinkommen nur in die Praxis umgesetzt werden und auf der Ebene der Betriebe Abkommen über die Weiterbildung eher eine Ausnahme darstellen. Durch dieses hohe Maß an Verhandlungen, haben die Gewerkschaften, die an diesen Verhandlungen in der Regel immer beteiligt sind, große Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung der Weiterbildung.

In Frankreich gibt es sechs staatlich anerkannte Dachverbände der Gewerkschaften. Die Confédération Française Démocratique du Travail (CFDT), die Confédération Générale du Travail-Force Ouvrière (CGT-FO), die Confédération du Travail (CGT) und die Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC) sind übergreifende Dachverbände, die Confédération Générale des Cadres (CGC) ist eine Organisation leitender Angestellter und die Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) ist eine Organisation der Angestellten des Erziehungswesens. Mit Ausnahme der FEN sind sie alle Mitglieder des EGB. Eigentlich stehen die Gewerkschaften in Konkurrenz zueinander, aber in bestimmten Bereichen, wie auch der Weiterbildung, kooperieren sie miteinander.

In Frankreich ist Berufsbildung ein integraler Bestandteil des staatlichen Bildungssystems, was aber nicht bedeutet, dass der Bereich der Weiterbildung ausschließlich dem Staat unterliegt, im Gegenteil, das französische System der Weiterbildung wird durch Verträge der Sozialparteien konstituiert. Dabei besteht dieses nach französischem Verständnis aus

drei Bereichen: dem betrieblichen Bildungsplan, in dem die einzelnen Betriebe nachweisen müssen, dass sie einen bestimmten Prozentsatz ihrer Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen ausgeben, dem individuellen Bildungsurlaub, d.h., dass die Möglichkeit besteht Weiterbildungsangebote frei zu wählen und die Finanzierung nicht von dem betreffenden Betrieb, sondern durch einen Fonds genehmigt wird, der auch für die Maßnahmen zur Integration der Berufsanfänger zuständig ist.

Seit 1991 wurden durch einen weiteren Vertrag zwischen den Sozialparteien, der dann auch in geltendes Gesetz umgewandelt wurde, neue Elemente der Qualifizierungspolitik dem geltenden System hinzugefügt. Konkret bedeutet das, dass neue Regelungen für eine qualifizierte Weiterbildung, die beruflichen Aufstieg im Rahmen des betrieblichen Qualifizierungsplanes ermöglicht, getroffen wurden. Diese Regelungen können durchaus als Erfolg der Gewerkschaften angesehen werden, da sie durchweg eine Verbesserung der Situation der Arbeitnehmer bedeuteten. Allerdings haben die Gewerkschaften nicht die Möglichkeit die Zugangschancen der Arbeitnehmer zu diesen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen zu sichern, da ihr Einfluss auf die Betriebe hierzu nicht groß genug ist. Als weiteres zusätzliches Element wurde in das System der Weiterbildung – wiederum durch einen Vertrag der Sozialparteien – das Bildungszeitkapital hinzugefügt, was konkret bedeutet, dass der individuelle Bildungsurlaub auch im Rahmen eines Projektes des betrieblichen Bildungsplanes, welches auf Branchenebene vereinbarten Qualifizierungszielen folgt, genommen werden kann. Man erhoffte sich davon eine bessere Abstimmung individueller und betrieblicher Interessen. Verwunderlich ist bei diesem Teilaspekt allerdings, dass die Regierung viel mehr als die Sozialparteien die treibende Kraft darstellte. Aufgrund des recht gut ausgearbeiteten Systems der Weiterbildung sehen die Gewerkschaften ihre Rolle in der Weiterbildungspolitik eher in der weiteren Einflussnahme auf die praktische Umsetzung auf betrieblicher Ebene bzw. die Regulierung des Verhältnisses von individuellem Bildungsurlaub und betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Ebenfalls werden Überlegungen angestellt, ob man nicht Verhandlungen über Weiterbildung stärker mit der allgemeinen Tarifpolitik verbinden sollte. Als ein weiteres strategisch wichtiges Politikfeld sehen die Gewerkschaften das Problem der mangelnden Weiterbildungsbedarfsermittlung an, da das vereinbarte Verfahren bisher nur angewendet wurde, wenn Massenentlassungen vorgenommen wurden, strebt man hier weitere Verhandlungen an.

Insgesamt kann man also feststellen, dass die Gewerkschaften in Frankreich durchaus an der Weiterbildungspolitik des Landes beteiligt sind und auch recht gute Einflussmöglichkeiten haben, da sie an den Vereinbarungen stets beteiligt sind.

Deutschland

Allgemein ist die Berufsbildung in Deutschland durch das Berufsbildungsgesetz geregelt, welches jedoch eher auf die Erstausbildung als auf die Weiterbildung ausgerichtet ist. Deshalb ist auch keine allgemeine gesetzliche Regelung für den Bereich der Weiterbildung vorhanden, ein Tatbestand, den die Gewerkschaften kontinuierlich bemängeln und verändern wollen, sich aber bisher nicht durchsetzen konnten.

Mitglieder im EGB sind der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und die Deutsche Angestelltengewerkschaft (DAG). Darüber hinaus existiert noch der christliche Gewerkschaftsbund, der aber kaum Einfluss hat.

Die durch das Betriebsverfassungsgesetz geregelte Mitbestimmung der Arbeitnehmer auf betrieblicher Ebene eröffnet den Gewerkschaften über die Betriebsräte recht große Einflussmöglichkeiten bei der betrieblichen Weiterbildung.

Als ein wichtiges Ergebnis gewerkschaftlicher Weiterbildungspolitik ist die 1996 geschlossene Vereinbarung zwischen den Spitzenorganisationen der Wirtschaft und der Gewerkschaften zu sehen, in der Qualitätskriterien für die Konstruktion von Fortbildungsregelungen und Kriterien für die Abgrenzung zwischen regionalen und bundesweiten Regelungen festgelegt wurden. Damit ist eine Vereinheitlichung auch der bisher nur auf Kammerebene regulierten Fortbildungsberufe möglich. Weiterhin versuchen die Gewerkschaften zunehmend Weiterbildung in Tarifverträgen oder durch Betriebsvereinbarungen durchzusetzen. Obwohl die tarifvertragliche Regelung von Weiterbildung zugenommen hat, ist sie insgesamt in Deutschland jedoch noch recht selten, während Betriebsvereinbarungen, die für den einzelnen Betrieb Weiterbildungsansprüche und Freistellung der Beschäftigten für Weiterbildung regeln, weit verbreitet sind. Diese Bemühungen der Gewerkschaften müssen aber immer als ein Schritt gesehen werden, langfristig zu einer Rahmengesetzgebung für den Bereich der Weiterbildung zu gelangen, da dies das eigentliche Ziel der Gewerkschaften ist, da sie befürchten, dass durch die oben genannte Ab-

sicherung der Weiterbildung die Unterschiede zwischen den Branchen und Betrieben nicht voll abgebaut werden können. Dafür zeichnen sich jedoch bisher keine Durchsetzungsmöglichkeiten ab. Weiterhin fordern die Gewerkschaften eine Absicherung des Zugangs zur Weiterbildung für alle und ein am Transfer von Qualifikationen orientierte Weiterbildung, was trotz der Zunahme von betrieblicher Weiterbildung in Deutschland noch längst nicht erreicht ist.

Insgesamt kann man also festhalten, dass die Weiterbildung ein aktives Anliegen der Gewerkschaften ist, wenngleich sie nicht im Zentrum gewerkschaftlicher Strategien steht, die Einflussmöglichkeiten zwar vorhanden, aber nicht ausreichend für die Durchsetzung der gewerkschaftlichen Vorstellungen sind.

Griechenland

Berufliche Bildung ist in Griechenland zurzeit in einem starken Veränderungsprozess, der im Wesentlichen von den Sozialpartnern und nicht von der Regierung getragen wird. Dabei spielt der Griechische Gewerkschaftsbund (GSEE), der auch Mitglied im EGB ist, eine nicht unwesentliche Rolle, da er große Eigeninitiative zeigt, was auch durchaus nötig ist, da die berufliche Weiterbildung bislang gering entwickelt und wenig systematisiert ist. Weiterbildung wird fast ausschließlich von privaten Weiterbildungsagenturen angeboten. Diese erhalten ihre Akkreditierung zwar von der OAED, der griechischen Arbeitsverwaltung, die dem Arbeitsministerium unterstellt ist, doch die Gewerkschaften bezweifeln ernsthaft, ob deren Angebote wirklich die Weiterbildungserfordernisse aufgreifen. Deshalb fordert der allgemeine griechische Gewerkschaftsbund auch die Beteiligung der Sozialpartner an den Entscheidungen der OAED, was bisher aber nicht gesetzlich geregelt werden konnte.

Seit 1988 wurde in nationalen Tarifverträgen kontinuierlich eine Erhöhung der damals erstmals vereinbarten Weiterbildungsabgabe der Betriebe durchgesetzt. Diese Abgabe fließt in einen Fond, der zur Verstärkung der Weiterbildungsaktivitäten genutzt werden soll und von der OAED verwaltet wird. Mittlerweile ist diese Vereinbarung sogar in geltendes Gesetz umgewandelt worden. Die Bildung zweier, der OAED unterstellten, Fonds entstand ebenfalls aufgrund einer Umwandlung einer Vereinbarung in ein geltendes Gesetz. Diese beiden Fonds sollen einerseits zur beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und andererseits zur Bekämp-

fung der Arbeitslosigkeit verwendet werden. Die Verwaltung dieser Fonds geschieht durch einen Verwaltungsrat, der aus Mitgliedern der Arbeitgeber, des GSEE und dem Gouverneur der OAED besteht. Weiterhin wurde eine gemeinsame Expertengruppe der GSEE und der Vereinigung der griechischen Industrie geschaffen mit dem Ziel einen Vorschlag für ein Weiterbildungssystem zu erarbeiten. Der GSEE versucht ebenfalls nicht nur Einfluss auf die berufliche Bildung zu erhalten, sondern entwickelt auch eigene berufliche Weiterbildungsangebote.

Insgesamt kann man also feststellen, dass in Griechenland unter starker Beteiligung und Initiative der Gewerkschaften das künftige System beruflicher Bildung institutionell und inhaltlich noch in einem Prozess der Strukturierung ist.

Irland

In Irland gibt es einen Dachverband der Gewerkschaften, den Irish Congress of Trade Unions (ICTU), der eigentlich nur Koordinations-, Vertretungs- und Unterstützungsleistungen für die angeschlossenen Einzelgewerkschaften zur Aufgabe hat. Er ist ebenfalls Mitglied im EGB.

Berufliche Weiterbildung unterliegt im Gegensatz zur Schul- und Erstausbildung in Irland keinem gesetzlichen Rahmen. Regelungen zur beruflichen Fortbildung und Qualifizierung sind lediglich im Bereich der Förderung von Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt durch Programme der Nationalen Berufsbildungs- und Beschäftigungsbehörde gegeben.

Obwohl der ICTU und die irische Arbeitgebervereinigung bereits 1991 eine gemeinsame Erklärung veröffentlicht haben, in der sie Bildung als einen sehr wichtigen Faktor zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit definieren, ist die Beteiligung der irischen Gewerkschaften an der betrieblichen Weiterbildung sowie ihr Einfluss auf diese sehr gering. In diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache zu sehen, dass Weiterbildung bisher nicht als Bestandteil von Tarifvertragsverhandlungen angesehen wurde. Jedoch muss man ebenfalls feststellen, dass mit verschiedenen Branchen Abkommen der jeweiligen Einzelgewerkschaften über die Mitbestimmung bei bzw. die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen bestehen. Auf nationaler Ebene versuchen die Gewerkschaften den Druck auf die Regierung zu erhöhen, um eine Anerkennung ihres Verhandlungsrechts sowie ihres Rechts, Arbeitsbedingungen in Tarifverträgen zu re-

geln, zu erlangen. Zentrale politische Regelungen scheinen aber von Seiten des Staates nicht geplant zu sein, es ist eher eine Verlagerung von Regelungen auf untere Ebenen zu erkennen, was die Gewerkschaften aber auch als Chance begreifen könnten, auf betrieblicher Ebene größere Einflussmöglichkeiten zu erlangen.

Insgesamt haben die Gewerkschaften in Irland noch keine großen Einflussmöglichkeiten auf die Weiterbildungspolitik, allerdings beschäftigen sie sich auch noch nicht so lange aktiv damit, so dass sie durchaus noch größere Einflussmöglichkeiten erhalten können.

Italien

Leider ist in Italien noch kein Nationales Weiterbildungssystem vorhanden, jedoch gibt es einen sozialen Dialog über Fragen der Berufsbildung, der zu einigen Vereinbarungen der Sozialparteien auf nationaler und regionaler Ebene geführt hat. Die berufliche Aus- und Weiterbildung außerhalb der öffentlichen Schulen untersteht den regionalen Regierungen, die Finanzierung erfolgt durch einen nationalen Regionalfonds sowie den Europäischen Sozialfonds.

Es gibt drei große italienische Gewerkschaftsbünde, die dem EGB angehören: Die Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL), die Confederazione Italiana Sindicati Lavoratori (CISL) und die Unione Italiana del Lavoro (UIL). Sie haben recht unterschiedliche weltanschaulich-politische Ausrichtungen, arbeiten aber in der Tarifpolitik und bei der Vertretung von Arbeitnehmerinteressen meist recht gut zusammen.

Die Weiterbildungspolitik der Gewerkschaften muss immer auf dem Hintergrund der Mängel des allgemeinen Schulsystems und der daraus resultierenden Qualifikationsstruktur der Beschäftigten sowie der mangelhaften beruflichen Erstausbildung der Jugendlichen im Schulsystem und dem Fehlen eines etablierten praxisnahen Systems beruflicher Erstausbildung mit landesweit gültigen Standards und anerkannten Zertifikaten gesehen werden. Das bedeutet, dass eigentlich ein hoher Bedarf an Weiterbildung besteht, aber dieser Bedarf durch das Fehlen eines nationalen Weiterbildungssystems nicht abgedeckt werden kann. Zwar gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung, die aber von auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Akteuren betrieben werden, die oft aneinander vorbei arbeiten. Der oben erwähnte soziale Dialog

könnte dieses Problem jedoch eingrenzen, da er als ein Anfang auf dem Weg hin zu einem expliziten Weiterbildungssystem angesehen werden kann. Ebenfalls ein wichtiger Vorläufer zu diesem System ist die 150-Stunden-Regelung, die zunächst in einem Tarifvertrag vereinbart wurde und dann aber zu nationalem Gesetz erhoben wurde. Diese Regelung sieht vor, dass der Arbeitnehmer jährlich Anspruch auf 150 Stunden Freistellung von der Arbeit bei Fortzahlung der Bezüge für Weiterbildung zum Nachholen eines Bildungsabschlusses hat, wenn er eine mindestens genau so hohe Stundenanzahl aus seiner Freizeit hinzugibt.

Die Gewerkschaftsbünde schließen auf nationaler und regionaler Ebene Abkommen mit den Regierungen, die aber nicht die rechtliche Verpflichtung wie Verträge enthalten, sondern eher als Absichtserklärungen zu sehen sind. Auf der nationalen Ebene ist die Vereinbarung zwischen Regierung und den Sozialparteien wohl eine der wichtigsten Neuerungen, da dort die Rolle der beruflichen Bildung als die strategische Perspektive der Berufsbildung und die Bestätigung des Rechts der Bürger auf Qualifizierung und Bereicherung der beruflichen Kompetenzen definiert wurde. Weiterhin wurde in dieser Vereinbarung festgehalten, dass zur Entwicklung der beruflichen Weiterbildung ein Beitrag der Unternehmen unter Mitwirkung der Sozialpartner schrittweise eingeführt werden soll, die Schaffung neuer Fortbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten durch Jahrespläne auf Unternehmer- und nationaler Ebene, sowie die Bekundung aller Vertragspartner einige weitere Maßnahmen vorzusehen. Aber auch auf regionaler Ebene sind einige Abkommen geschlossen worden, die weiterbildungspolitische Forderungen der Gewerkschaften umsetzen. Allerdings haben die Gewerkschaften immer noch einige vorrangige Ziele, die es noch zu erreichen gilt, wie z.B. die Verbesserung der Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Verbesserung der Grundausbildung und der Verhandlungsebene der Betriebe um die nationalen und regionalen Vorgaben zu erfüllen. Nach dem Selbstverständnis der italienischen Gewerkschaften ist Weiterbildung eine Aufgabe, die in öffentlicher Verantwortung wahrgenommen werden muss, allerdings unter Beteiligung der Sozialpartner. In diesem Zusammenhang ist das oben erwähnte nationale Abkommen ein großer Fortschritt gewerkschaftlicher Weiterbildungspolitik, wobei jetzt die Aufgabe darin besteht auf dieser Grundlage weitere gesetzliche Regelungen zur Weiterbildung zu schaffen, bzw. die Umsetzung vorhandener Regelungen auf betrieblicher Ebene zu forcieren.

Insgesamt kann man feststellen, dass die italienischen Gewerkschaften eine vorwärtstreibende und modernisierende Rolle in der Weiterbildungspolitik spielen, also aktiv an dem Aufbau eines Weiterbildungssystems beteiligt sind.

Luxemburg

In Luxemburg gibt es zwei große Dachverbände, die beide Mitglieder im EGB sind: Der Onofhängige Gewerkschaftsbond – Letzebuerg (OGB-L) und die Confederation Luxembourgeoise des Syndicats Chretiens (LCGB).

Die tarifvertragliche Regelung der Weiterbildung befindet sich in Luxemburg in einem Anfangsstadium, obwohl die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Sozialpartner gegeben sind. So ist ein Rahmengesetz zur Weiterbildung, welches das Recht für alle Arbeitnehmer auf Weiterbildung, eine Finanzierung der beruflichen Weiterbildung, die Sicherstellung von Investitionen für diese sowie eine Zertifizierung von Weiterbildungsmaßnahmen beinhaltet, bereits ausgearbeitet.

Jedoch gibt es vor allem auf sektoraler und betrieblicher Ebene tarifvertragliche Vereinbarungen, die einen Bedarf an beruflicher Weiterbildung sowohl im Hinblick auf den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen als auch auf die persönliche Entwicklung der Arbeitnehmer bezeichnen. In diesen Verträgen werden meist die Freistellungsmodalitäten und die Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen geregelt, wobei der individuelle Zugang zur Weiterbildung kaum klar definiert wird.

In Luxemburg sind zwar Gesetze vorhanden, die verschiedene Bereiche der beruflichen Weiterbildung für bestimmte Zielgruppen regeln, dennoch sehen die Gewerkschaften akuten Handlungsbedarf – vor allem unter dem Gesichtspunkt der Wettbewerbsfähigkeit – in Bezug auf die berufliche Weiterbildung. So streben sie eine stärkere Ausreizung der vorhandenen Einflussmöglichkeiten auf betrieblicher Ebene, eine Entwicklung von Weiterbildungskonzepten für Klein- und Mittelbetriebe, denen die Entsendung von Arbeitnehmern zu Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund ihrer niedrigen Belegschaftszahlen besonders schwer fällt, sowie Regelungen zur Finanzierung und zum Zugang zur Weiterbildung an.

Insgesamt gesehen sind die indirekten Einflussmöglichkeiten der Gewerkschaften sehr groß, während sie aber auch auf tarifvertraglicher Ebene versuchen Einfluss geltend zu machen. Allerdings muss man gerade in Bezug auf die Weiterbildungspolitik festhalten, dass sie noch in den Anfängen begriffen ist, was aber auch daraus resultiert, dass berufliche Weiterbildung erst seit kurzer Zeit einen höheren Stellenwert erreicht, da durch die geregelte Erstausbildung ein relativ hohes Bildungsniveau der Bevölkerung sowie eine niedrige Arbeitslosigkeit in Luxemburg vorherrschen.

Niederlande

In den Niederlanden gibt es drei große gewerkschaftliche Dachverbände, den Niederländischen Bund der Gewerkschaften (FNV), die Christliche Gewerkschaftsunion (CNV) und die Angestellten-Gewerkschaft (MHP), wobei aber nur der FNV und CNV, als mit Abstand größten Dachverbände, Mitglieder im EGB sind.

Betriebliche Weiterbildung ist in den Niederlanden ein rechtlich unregelter Bereich und liegt in der Verantwortung der Betriebe oder Sektoren. Die Gewerkschaften verhandeln zwar mit dem Staat, um eine breitere Absicherung der beruflichen Weiterbildung zu erreichen, doch sind ihre Erfolgsaussichten in diesem Fall recht bescheiden, weshalb die Gewerkschaften versuchen, ihre Vorstellungen in der Weiterbildungspolitik durch die Tarifverträge durchzusetzen, d. h. betriebliche und berufliche Weiterbildung durchzusetzen und zu verallgemeinern. In diesem Bereich konnten die Gewerkschaften dann auch erhebliche Fortschritte erzielen. So wurde in Tarifverträgen die Finanzierung von Weiterbildung durch Bildung von Fonds, die von den Arbeitgebern finanziert werden und in gemeinsamer Verantwortung der Sozialpartner verwaltet werden, festgelegt. Diese gewerkschaftliche Strategie ist nicht zuletzt auch durch die Dezentralisierungs- und Deregulierungstendenzen, die eine staatliche Absicherung von Weiterbildung als sehr unwahrscheinlich erkennen lassen, begründet. Daraus ergibt sich aber auch das Problem der Ungleichheit, denn so ist die Durchsetzungsfähigkeit von Weiterbildungsansprüchen von Branche zu Branche unterschiedlich geregelt, je nachdem wie sehr die Gewerkschaften ihre Forderungen in den Tarifvertragsverhandlungen durchsetzen konnten. Ein weiteres Problem besteht dann aber in der tatsächlichen Umsetzung dieser Vereinbarungen auf betrieblicher Ebene, leider werden in der Praxis die Vereinbarungen nicht immer in jedem be-

troffenen Betrieb umgesetzt und der Einfluss der Gewerkschaften auf betrieblicher Ebene ist nicht groß genug, um die Umsetzung der vereinbarten Regelungen durchzusetzen. Doch durchaus positiv ist zu vermerken, dass die Gewerkschaften auch versuchen arbeitsmarktpolitisch induzierte Weiterbildung für Risikogruppen in den Tarifverträgen zu verankern und solche Maßnahmen sogar selbst anbieten, also aktive Weiterbildung betreiben.

Die Dezentralisierungstendenzen sollten von den Gewerkschaften ebenfalls als Chance und nicht nur als Problem gesehen werden, denn so können sie größere Einflussmöglichkeiten bezogen auf die Bildungsplanung und somit auch auf die betriebliche Weiterbildung geltend machen.

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass die Gewerkschaften in den Niederlanden maßgeblich an der Entwicklung der Weiterbildung beteiligt sind und auf einzelnen Ebenen auch recht große Einflussmöglichkeiten auf die aktive Mitgestaltung der Weiterbildung haben.

Portugal

In Portugal existieren zwei große Gewerkschaftsbünde, die auch beide Mitglieder des EGB sind: Die Confederacao Geral dos Trabalhadores (CGPT-IN) und die Uniao Geral de Trabalhadores (UGT).

Der Aufbau eines Berufsbildungssystems mit geregelten Rahmenbedingungen für Aus- und Weiterbildung steht in Portugal noch relativ am Anfang. So gibt es mittlerweile aber eine Reihe von gesetzlichen Regelungen zur Weiterbildung und Ansätze für Qualifizierungsprogramme, an denen die Sozialpartner auch maßgeblich beteiligt waren. Eine dieser Regelungen ist z.B. ein Modell zur Freistellung für außerbetriebliche Weiterbildung, welches stark an das dänische Modell der Job-Rotation angelehnt ist.

Aufgrund der besonderen Struktur der portugiesischen Betriebe misst die UGT der tarifvertraglichen Absicherung der Weiterbildung ein großes strategisches Gewicht bei, da sie dadurch das Recht einer größeren Anzahl von Arbeitnehmern auf Freistellung gewährleistet sieht. Allerdings ist es noch nicht bei vielen Tarifverträgen gelungen Weiterbildung in einem nennenswerten Umfang zu regeln, was nicht zuletzt auch daran liegt, dass in vielen Branchen Qualifikation noch nicht als Tarifikategorie aner-

kannt ist. Die UGT versteht sich selbst als wichtiger Förderer für die Entwicklung in Portugal, weshalb sie sich auch aktiv an der beruflichen Weiterbildung durch Anbieten eigener Maßnahmen für Arbeitnehmer außerhalb ihrer Arbeitszeit beteiligt. Ebenfalls versucht sie als Verhandlungspartner aktiv an der Einrichtung eines explizit geregelten Weiterbildungssystems mitzuwirken. Ein weiteres wichtiges Ziel der Gewerkschaften ist die Zertifizierung der Weiterbildung, da aufgrund des unregulierten Weiterbildungssystems Qualifizierungsmaßnahmen ohne eindeutige Zertifizierung durchgeführt werden. Weiterhin großen Handlungsbedarf sieht die UGT in der Anpassung und Aktualisierung von Qualifikationen, in der Qualifizierung zum Schutz vor Arbeitslosigkeit bzw. zur Integration von Arbeitslosen, im Abschluss weiterer gesetzlicher Regelungen sowie im Ausgleich betrieblicher und individueller Interessen an Weiterbildung.

Insgesamt kann man festhalten, dass die portugiesischen Gewerkschaften Weiterbildung zu einem wichtigen Politikfeld gewerkschaftlichen Handelns gemacht haben und aktiv am Aufbau eines umfassenden Weiterbildungssystems beteiligt sein wollen, in diesem Rahmen auch recht gute Einflussmöglichkeiten haben.

Spanien

In Spanien gibt es drei große Gewerkschaftsverbände, die auch alle Mitglied im EGB sind. Die beiden größten sind die Union General de los Trabajadores (UGT) und die Comisiones Obreras (CC.OO), während die baskische Gewerkschaft ELA STV im Baskenland die weitaus größte ist.

Erstausbildung und Weiterbildung ist ein zentrales Anliegen der spanischen Gewerkschaften. Erstmals 1992 wurde jedoch durch das von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat abgeschlossene Nationale Abkommen zur Weiterbildung die Grundlage für ein Weiterbildungssystem für Beschäftigte im Rahmen der regulären Arbeitszeit eingeführt. Dieses Abkommen wurde allerdings nur von der UGT und CC.OO und nicht von der ELA STV mitgetragen. Dieses Abkommen bildet die Rahmenvereinbarung für sektorale Verträge zwischen den Sozialpartnern. Durch dieses Abkommen war es den Gewerkschaften also gelungen, nicht mehr hauptsächlich Arbeitslosen und Risikogruppen Weiterbildung zu ermöglichen, sondern auch allen Beschäftigten. In einem weiteren Abkommen wurden dann die Bestimmungen des ersten Abkommens im Wesentlichen fortge-

führt und zusätzlich wurde die Schaffung einer Gesamtkasse, in die das Aufkommen aus der Abgabe für berufliche Bildung fließt, das dann für die Weiterbildung Beschäftigter verwendet werden soll, vereinbart. Die Gewerkschaften und die Arbeitgeberorganisationen sind seitdem auch weiterhin in alle entsprechenden Verhandlungen des Bildungssystems einbezogen. Wichtige Handlungsfelder sehen die Gewerkschaften für ihre Weiterbildungspolitik immer noch in der Weiterbildung zur Integration von Arbeitslosen sowie im Ausgleich betrieblicher und individueller Interessen an Qualifizierung.

Auch in Spanien sind die Gewerkschaften also maßgeblich an der Weiterbildungspolitik des Landes beteiligt und verstehen den Bereich der Weiterbildungspolitik als zentrales Anliegen gewerkschaftlicher Politik.

Schweden

In Schweden gibt es drei große Dachverbände der Gewerkschaften: Die Landesorganisation (LO), die Tjänstemännens Centralorganisation (TCO), die beide Mitglieder im EGB sind und die Sveriges Akademikers Centralorganisation (SACO). Die LO und TCO unterhalten beide eigene Bildungsverbände, die als Träger von Erwachsenenbildung auftreten.

Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung gelten in Schweden als Bestandteil einer Politik, die auf Abbau sozialer Ungleichheit abzielt und zugleich der individuellen Förderung wie auch dem Erhalt einer qualifizierten und lernmotivierten Erwerbsbevölkerung im Interesse internationaler Konkurrenzfähigkeit dient. In Schweden gibt es eine lange Tradition der Erwachsenenbildung, die vom Staat intensiv unterstützt wurde. Die aktive und vorbeugende Arbeitsmarktpolitik basiert ebenfalls maßgeblich auf staatlich finanzierten Angeboten der beruflichen Weiterbildung.

Während die gewerkschaftlichen Handlungsstrategien im Bereich der Weiterbildungspolitik bis Anfang der 90er-Jahre vor allem darauf ausgerichtet waren, im Rahmen der institutionalisierten Zusammenarbeit auf zentraler Ebene die staatliche Politik zu beeinflussen, hat sich dies auch durch den Bedeutungszuwachs betrieblicher Personalentwicklung verändert, denn die Gewerkschaften zielen nun auf mehr gewerkschaftliche Mitbestimmung bei der Bedarfsvermittlung, Planung und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung ab. Innergewerkschaftlich wird versucht

Kompetenzen für die Weiterbildungspolitik und für die Einflussnahme auf die Planung und Umsetzung betrieblicher Weiterbildung stärker auf die betriebliche Ebene zu verlagern. Dies steht auch in engem Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der sektoralen und regionalen Ebene, was die Regelungen der Weiterbildung in Tarifverträgen betrifft. Obwohl sich der Schwerpunkt der gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik in Richtung betrieblicher Weiterbildung verlagert hat, kommt der allgemeinen Erwachsenenbildung weiterhin eine wichtige Rolle zu. Weiterhin inhaltliche Schwerpunkte für die gewerkschaftliche Weiterbildungspolitik werden vor allem in den Handlungsfeldern der Integration von Arbeitslosen, der Qualifizierung von Beschäftigten zum Schutz vor Arbeitslosigkeit sowie in einem Ausgleich individueller und betrieblicher Interessen liegen. Aber auch das Aushandeln von neuen gesetzlichen Regelungen, insbesondere zur Finanzierung von Weiterbildung sowie von Tarifverträgen, die Weiterbildungsregelungen beinhalten, wird weiterhin ein wichtiges Betätigungsfeld der gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik bleiben.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Einflussmöglichkeiten der schwedischen Gewerkschaften auf die Weiterbildungspolitik zwar in der Vergangenheit größer waren, aber immer noch recht groß sind und auch durch die Verschiebung des Schwerpunktes zu dezentralen Handlungsstrategien wieder anwachsen könnten.

Großbritannien

In Großbritannien gibt es einen Dachverband der Gewerkschaften, den TUC, der auch Mitglied im EGB ist.

Da in Großbritannien kein nationales einheitlich geregeltes Berufsbildungssystem vorhanden ist und auch auf Branchenebene nicht zwangsweise verbindliche Regelungen für die Berufsausbildung getroffen sind, kommt der beruflichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu, obwohl diese auch nicht systematisch angeboten wird. Ende der 80er-Jahre wurde von Regierungsseite her damit begonnen, ein neuartiges systematisches, berufsbezogenes Zertifizierungssystem aufzubauen, die National Vocational Qualifications (NVQ), was auch auf die Trennung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung abzielen sollte. Die Kritikpunkte an diesem System sind vor allem, dass soziale Ungleichheit beim Zugang zu beruflicher Weiterbildung dadurch nicht verringert wird, da dieses Sy-

stem in seiner Durchführung und Breitenwirkung in hohem Maße von Unternehmensentscheidungen abhängt, sowie die Befürchtung, dass es zu engen Inhaltsbestimmungen der beruflichen Bildung und Weiterbildung führen kann.

Die Gewerkschaften befanden sich in einer eher defensiven Situation als die gesellschaftliche Bedeutung von beruflicher Weiterbildung zunahm und Überschneidungen mit Unternehmerinteressen offen zutage traten, was auch nicht zuletzt durch den Prozess der inneren Modernisierung, in dem die Gewerkschaften sich befinden, begründet ist. Dies ist eine wichtige Rahmenbedingung, die bestimmend für den Versuch der Gewerkschaften, Einfluss auf die Weiterbildungspolitik zu erlangen, ist. Dadurch bedingt ist auch noch nicht in allen Gewerkschaften der Beginn einer Diskussion einer gewerkschaftlichen Weiterbildungspolitik vollzogen worden. Eine aktive Gewerkschaftspolitik im Bereich der Weiterbildung muss der Politik der Arbeitgeber entgegensteuern, den Zugang zur Weiterbildung selektiv festzuschreiben, da sich sonst bestehende Ungleichheiten verfestigen. Für eine solche Politik benötigt man aber kollektive Regelungen und ein umfassendes Wissen über die Bildungssituation, bzw. das bestehende System und auch andere Systeme anderer Länder, was bei den meisten Gewerkschaften noch im Anfangsstadium begriffen ist. So haben die Gewerkschaften in den letzten Jahren lediglich auf betrieblicher Ebene Erfolge vorzuweisen, so konnten einige Vereinbarungen mit den Arbeitgebern bezüglich innerbetrieblicher Weiterbildung abgeschlossen werden, obwohl Betriebsvereinbarungen in Großbritannien keine gesetzliche Grundlage haben.

Große Hoffnungen werden von Seiten der Gewerkschaften in die Labour-Regierung gesetzt, da man sich nun größere Einflussmöglichkeiten gewerkschaftlicher Weiterbildungspolitik verspricht. Insgesamt haben die Gewerkschaften in Großbritannien also einen recht geringen Einfluss auf die Weiterbildungspolitik, was aber noch in einen Veränderungsprozess eingehen kann, da die Gewerkschaften sich noch nicht allzu lange aktiv mit diesem Thema beschäftigen.

Wenn man sich nun die wirklich nur kurzen und sicher auch lückenhaften Darstellungen der Ausgangssituationen in den einzelnen Ländern und die daraus entstehenden Aufgaben sowie die doch recht unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten der Gewerkschaften im Bereich der beruflichen Weiterbildung ansieht, wird alleine durch die Darstellung der Situation der einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union deutlich, wie

schwer es für den Europäischen Gewerkschaftsbund sein muss, im Bereich der Weiterbildung eine einheitliche Linie zu finden und konsequent zu vertreten. Seine Mitglieder allein aus den Mitgliedsstaaten der EU, ohne die ganzen anderen Mitglieder zu betrachten, haben zwar alle das gleiche übergeordnete Ziel, nämlich die Vertretung der Arbeitnehmerinteressen, aber in der Ausführung dieses Zieles alle unterschiedliche Wege gehen.

Berufsbildung in Europa

Neue Herausforderungen für die deutsche Berufsbildungsforschung

Wirtschaft und Gesellschaft sind längst nicht mehr durch nationale Grenzen abgeschottet. Sie sind zunehmend eingebunden in einen Prozess der internationalen Vernetzung. „Globalisierung“ erscheint als die Signatur unseres Zeitalters. So bedeutsam dieses Phänomen, insbesondere in seiner durch die USA dominierten Entwicklung von Technik und Wissenschaft auch ist: Größeres Gewicht für unsere Arbeits- und Berufswelt kommt dem Einfluss der europäischen Integration zu. Man schätzt, dass etwa 80 Prozent der vom Bund erlassenen Rechtsnormen nur noch der Umsetzung von Rechtsakten der Europäischen Gemeinschaft dienen. Ob es sich um Währung („Euro“), Tourismus, Verkehrspolitik oder Umweltschutz handelt, ob es um Wettbewerbsregeln oder Produktstandards geht – in all diesen und vielen anderen Bereichen ist die beherrschende Rolle der Europäischen Union unübersehbar.

Je mehr die Integration in der EU voranschreitet, desto mehr ist auch die berufliche Bildung davon betroffen. Dies auch deshalb, weil die EG auf diesem Gebiet – anders als hinsichtlich der Allgemeinbildung – nach Art. 150 des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft über eine eigene politische Zuständigkeit verfügt (sie „führt eine Politik der beruflichen Bildung“). Die EG darf Maßnahmen erlassen, die u.a. die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse erleichtern, die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung verbessern und die Mobilität der Ausbilder und der Auszubildenden fördern sollen; eine Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten ist allerdings ausgeschlossen.

Wichtiger für die europäische Dimension der Berufsbildung sind jedoch die Wirkungen, die durch die erwähnte integrationsbedingte Europäisierung der Arbeitswelt und des Alltagslebens ausgelöst werden. Je mehr Europa zusammenwächst, umso mehr sind Fremdsprachenkenntnisse erforderlich. Je mehr Unternehmen europaweit operieren, umso enger müs-

sen die dort Beschäftigten mit den Lebens- und Arbeitsgewohnheiten in anderen Ländern vertraut sein. Je intensiver der Prozess der internationalen Arbeitsteilung voranschreitet, umso mehr wachsen die Anforderungen an die physische und geistige Mobilität. Es kommt hinzu, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union vor gesellschaftlichen Herausforderungen stehen, die sie gleichermaßen betreffen: die (Jugend-) Arbeitslosigkeit, die rasante Entwicklung der Informationstechnik, die Integration von Menschen aus anderen Kulturen.

Organisation und inhaltliche Gestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland müssen sich diesen Herausforderungen stellen. Dazu reicht es nicht aus, die Vorzüge des deutschen dualen Systems zu preisen. Vielmehr ist eine selbstkritische Überprüfung unserer traditionellen Ausbildungsstrukturen unerlässlich. Hierbei kann ein Blick über den Zaun, auf die Situation in anderen Mitgliedstaaten der EU, von großem Nutzen sein.

Die Konsequenzen für die deutsche Berufsbildungsforschung liegen auf der Hand. Ihr ist zunächst die Aufgabe zugewiesen, die Berufsbildungssysteme anderer europäischer Länder auf dem jeweiligen Stand ihrer Entwicklung zu erfassen. Mit Überblicksdarstellungen und Synopsen, so verdienstvoll sie auch sein mögen, kann es indes nicht sein Bewenden haben. Vielmehr geht es darüber hinaus um einen wertenden Vergleich einzelner Curricula und Abschlüsse, so schwierig ein derartiges Vorhaben wegen der Verschiedenheit der Ausbildungsstrukturen auch sein mag. Solche Vergleichsuntersuchungen schaffen die Grundlage für die wechselseitige Anerkennung von Ausbildungsabschnitten und Zertifikaten und dürften so letztlich zu erhöhter Mobilität in der Phase der Ausbildung und in der späteren Berufstätigkeit beitragen. Für diese Vorhaben eignen sich vorzüglich Forschungsprojekte, die in Partnerschaft mit Forschungseinrichtungen anderer Länder, etwa im Rahmen des EU-Bildungsprogramms LEONARDO, durchgeführt werden. Die in den Partnerländern gewonnenen Erkenntnisse können im Übrigen von Fall zu Fall Innovationsimpulse zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland nach sich ziehen.

Angesichts der Tatsache, dass die beruflichen Anforderungen einem ständigen Wandel unterliegen, die Erstausbildung daher nur noch eine Qualifikation in Form einer Grundbildung sein kann, ist der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung zunehmend größere Bedeutung beizumessen. Andererseits wächst mit den steigenden Anforderungen an die

berufliche Qualifikation auch die Zahl derjenigen, die, aus welchen Gründen auch immer, den hohen Ansprüchen nicht gerecht werden. Darin liegt eine der Ursachen für die in den meisten Mitgliedstaaten der EU um sich greifende Jugendarbeitslosigkeit. Umso mehr kommt es darauf an, diesen Modernisierungsverlierern eine zweite Chance zu eröffnen. Die Forschung sollte sich daher in einem komparativen Ansatz den unterschiedlichen Maßnahmen der Weiter- und Nachqualifikation in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union widmen.

Wie unser allgemein bildendes Schulwesen muss sich auch die Berufsbildung in Deutschland an internationalen Qualitätsstandards ausrichten. Die Vergleichsstudie TIMS (Third International Mathematics and Science Study) hat in den letzten Jahren einen eindrucksvollen Beleg dafür geliefert, dass unsere Schulen in einem internationalen Konkurrenzkampf stehen. Nichts anderes gilt für die Einrichtungen der beruflichen Bildung. Auch ihre Leistungsfähigkeit ist nicht selbstevident; auch sie müssen den Nachweis erbringen, dass sie im Wettbewerb mit den Institutionen der beruflichen Bildung in anderen Mitgliedstaaten der EU mithalten können. Für die Forschung erwachsen daraus neue wichtige Tätigkeitsfelder. Hierbei sollten indes, jedenfalls in nächster Zukunft, keine breit angelegten komparativen Untersuchungen in der Art der TIMS-Studie angestrebt werden; sie stießen schon aufgrund der Verschiedenartigkeit der nationalen Berufsbildungssysteme auf erhebliche Schwierigkeiten. Wohl aber erscheinen Projekte machbar und sinnvoll, die zumindest einen punktuellen Leistungsvergleich ermöglichen. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise Erfahrungen im internationalen Fachkräfteaustausch systematisch ausgewertet werden. Auch der zum 1. Januar 2000 eingeführte „EUROPAPASS Berufsbildung“ – er wird in der Aus- und Weiterbildung für Unionsbürger ausgestellt, die einen Berufsausbildungsabschnitt in einem anderen Mitgliedstaat durchlaufen haben – dürfte fortan einen geeigneten Anknüpfungspunkt bieten, um die Qualität der beruflichen Bildung hinsichtlich einzelner Aspekte vergleichend zu überprüfen. Für solche Untersuchungen drängt sich wiederum die Zusammenarbeit von Forschungseinrichtungen in europäischen Netzwerken als adäquate Organisationsform auf.

Im Zuge der anstehenden Erweiterung der Europäischen Union nach Mittel- und Osteuropa und im Rahmen der Zusammenarbeit mit anderen osteuropäischen Staaten gewinnen die EU-Förderprogrammen PHARE und TACIS wachsende Bedeutung. Sie sollen dazu beitragen, die Berufsbildungssysteme in diesen Ländern zu modernisieren und ihre Leistungs-

fähigkeit Schritt für Schritt zu steigern. In diesem Zusammenhang ist die Mitwirkung von Forschern, die durch Analyse und Beratung den Umbau verkrusteter Strukturen begleiten, sehr gefragt. Bislang sind es vor allem britische, französische, niederländische und skandinavische Forschungs- und Transfereinrichtungen, die sich dieser Aufgabe annehmen. Deutsche Experten spielen bei der Umgestaltung der Berufsbildungssysteme in Mittel- und Osteuropa im Allgemeinen eine eher marginale Rolle. Das ist umso bedauerlicher, als die Erwartungen an die Bundesrepublik, deren Berufsbildung in den östlichen Nachbarländern immer noch hohes Ansehen genießt, sehr groß sind. Auch insoweit ergeben sich neue Herausforderungen für die deutsche Berufsbildungsforschung.

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung hat eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Internationale Berufsbildungsforschung“ eingerichtet. Diese sollte im Zusammenwirken mit anderen Forschungsinstitutionen zur Europäisierung der beruflichen Bildung beitragen.

Anlagen zur Eigeninitiative

Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION

gestützt auf den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, insbesondere auf Artikel 127, auf Vorschlag der Kommission⁸⁶, nach Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses⁸⁷ gemäß dem Verfahren des Artikels 189c des Vertrags⁸⁸, in Erwägung nachstehender Gründe:

- 1) Der Vertrag gibt der Gemeinschaft die Befugnis, eine Politik der beruflichen Bildung zu führen, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten unterstützt und ergänzt, vor allem durch die Förderung der Mobilität der in beruflicher Bildung befindlichen Personen und unter Ausschluß jedweder Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten.
- 2) Mit seinem Beschluß 63/266/EWG⁸⁹ hat der Rat allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung aufgestellt und eine Reihe grundlegender Ziele festgelegt. Mit dem Beschluß 94/819/EG⁹⁰ hat er das Aktionsprogramm LEONARDO da VINCI zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft angenommen.
- 3) Der Europäische Rat von Florenz hat die Kommission gebeten, eine Studie über die Rolle der Lehrlingsausbildung bei der Schaffung von

⁸⁶ ABI. C 67 vom 3.3.1998, S. 7.

⁸⁷ Stellungnahme vom 29.4.1998 (ABI. C 214 vom 10.7.1998, S. 63).

⁸⁸ Stellungnahme des Europäischen Parlaments vom 30. April 1998 (ABI. C 152 vom 18.5.1998, S. 54), Gemeinsamer Standpunkt des Rates vom 29. Juni 1998 (ABI. C 262 vom 19.8.1998, S. 41) und Beschluß des Europäischen Parlaments vom 5. November 1998 (ABI. C 359 vom 23.11.1998).

⁸⁹ ABI. 63 vom 20.4.1963, S. 1338/63.

⁹⁰ ABI. L 340 vom 29.12.1994, S. 8.

Arbeitsplätzen durchzuführen. Die wichtige Rolle der Lehrlingsausbildung wurde von der Kommission in ihrer Mitteilung über die „Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa“ dargelegt.

- 4) In der Entschließung des Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen⁹¹ wird den Mitgliedstaaten empfohlen, die Entwicklung effektiver Verbindungen zwischen der Ausbildung und der am Arbeitsplatz gesammelten Erfahrung zu fördern.
- 5) In seiner Entschließung vom 15. Juli 1996⁹² ersucht der Rat die Mitgliedstaaten, sich für eine größere Transparenz der beruflichen Ausbildungs- und Befähigungsnachweise einzusetzen.
- 6) In den Schlußfolgerungen des Rates vom 6. Mai 1996⁹³ zum Weißbuch der Kommission „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ wird mit Nachdruck unterstrichen, wie wichtig eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen ist. In den Beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998⁹⁴ und für 1999 werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, die Beschäftigungsperspektiven für Jugendliche zu verbessern, indem man ihnen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprechende Qualifikationen anbietet. In diesem Zusammenhang fordert der Rat die Mitgliedstaaten auf, gegebenenfalls Lehrlingsausbildungssysteme einzurichten oder auszubauen.
- 7) Bildungseinrichtungen und Unternehmen können einander ergänzende Räume des Erwerbs allgemeiner, fachlicher, sozialer und persönlicher Kenntnisse und Befähigungen sein. Die alternierende Ausbildung einschließlich der Lehrlingsausbildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur sozialen und beruflichen Integration in das Erwerbsleben und in den Arbeitsmarkt. Sie kann für die unterschiedlichsten Zielgruppen auf unterschiedlichen Ausbildungsniveaus von Interesse sein, auch für Studierende an Hochschulen.

⁹¹ ABI. C 1 vom 3.1.1980, S. 1.

⁹² ABI. C 224 vom 1.8.1996, S. 7.

⁹³ ABI. C 195 vom 6.7.1996, S. 1.

⁹⁴ ABI. C 30 vom 28.1.1998, S. 1.

- 8) In der Entschließung des Rates vom 5. Dezember 1994 zur Qualität und Attraktivität beruflicher Bildung⁹⁵ wird die Bedeutung der alternierenden Berufsausbildung und die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung von Berufsbildungsabschnitten in anderen Mitgliedstaaten sowie einer Integration dieser Abschnitte in die nationalen Berufsbildungsangebote hervorgehoben.
- 9) Zur Förderung einer derartigen Mobilität sollte unter der Bezeichnung "EUROPASS-Berufsbildung" ein Dokument eingeführt werden, mit dem seinem Inhaber auf Gemeinschaftsebene bescheinigt wird, daß er einen oder mehrere Ausbildungsabschnitte in einem anderen Mitgliedstaat zurückgelegt hat.
- 10) Es ist wichtig, daß die Qualität solcher länderübergreifenden Mobilitätsabschnitte gewährleistet ist; die Mitgliedstaaten tragen dabei eine besondere Verantwortung. Die Kommission müßte in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten Vorkehrungen für den Informationsaustausch und die Koordination der Aktivitäten und der von den Mitgliedstaaten zur Umsetzung der vorliegenden Entscheidung ausgearbeiteten Maßnahmen treffen.
- 11) Der Europäische Rat hat auf seiner Sondertagung von Luxemburg über Beschäftigungsfragen die entscheidende Rolle der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bei der Schaffung dauerhafter Arbeitsplätze anerkannt.
- 12) Die alternierende Ausbildung – darunter die Lehrlingsausbildung – in Kleinstunternehmen, in KMU und im Handwerk ist ein wichtiges Instrument für die berufliche Eingliederung. Die besonderen Erfordernisse dieser Ausbildung sind zu berücksichtigen.
- 13) Die sich in Ausbildung befindende Person sollte über die in dem Aufnahmemitgliedstaat geltenden einschlägigen Vorschriften entsprechend informiert werden.
- 14) Die Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer erkennt die Bedeutung des Kampfes gegen Diskriminierungen jegli-

⁹⁵ ABI. C 374 vom 30.12.1994, S. 1.

cher Art, insbesondere aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Rasse, Meinung oder Glauben an.

- 15) Der Rat fordert in seiner Empfehlung vom 30. Juni 1993 über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung⁹⁶ dazu auf, den Zugang von Frauen zur beruflichen Weiterbildung und ihre tatsächliche Teilnahme an Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung zu fördern; deshalb ist es wichtig, daß die Chancengleichheit bei der Teilnahme an „Europäischen Berufsbildungsabschnitten“ gefördert wird und entsprechende Maßnahmen getroffen werden.
- 16) Die Kommission hat in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten für die Gesamtkohärenz zwischen den zur Durchführung der vorliegenden Entscheidung getroffenen Maßnahmen und den Gemeinschaftsprogrammen und -initiativen in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Jugendfragen Sorge zu tragen.
- 17) Es ist eine kontinuierliche Begleitung der Maßnahmen zur Durchführung dieser Entscheidung sicherzustellen. Deshalb wird die Kommission aufgefordert, dem Europäischen Parlament, dem Rat und dem Wirtschafts- und Sozialausschuß einen Bericht vorzulegen und alle für die Zukunft erforderlichen Vorschläge zu unterbreiten.
- 18) Es ist wichtig, daß drei Jahre nach Annahme dieser Entscheidung eine Bewertung ihrer Wirkung und eine Bestandsaufnahme der bis dahin gemachten Erfahrungen vorgenommen werden, auf deren Grundlage erwogen werden kann, ob Korrekturmaßnahmen zu treffen sind.
- 19) In diese Entscheidung wird zur erleichterten Einführung der EUROPASS-Maßnahme ein als finanzieller Bezugsrahmen im Sinne von Nummer 2 der Erklärung des Europäischen Parlaments, des Rates und der Kommission vom 6. März 1995 dienender Betrag eingesetzt, ohne daß dadurch die im Vertrag festgelegten Befugnisse der Haushaltsbehörde berührt werden. Die finanzielle Unterstützung aus dem Gemeinschaftshaushalt ist auf eine Startphase begrenzt, die vom 1. Januar 2000 bis zum 31. Dezember 2004 reicht.

⁹⁶ ABl. L 181 vom 23.7.1993, S. 37.

- 20) Nach dem Subsidiaritätsprinzip und dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit nach Artikel 3b des Vertrags ist festzustellen, daß die Ziele der angestrebten Maßnahme bezüglich der Ausarbeitung des Dokuments „EUROPASS-Berufsbildung" wegen der Vielfältigkeit der Systeme und der Ausbildungseinrichtungen der Mitgliedstaaten ein koordiniertes Vorgehen auf Gemeinschaftsebene erfordern. Diese Entscheidung geht nicht über das für die Erreichung der Ziele erforderliche Maß hinaus –

HAT FOLGENDE ENTSCHEIDUNG ERLASSEN:

Artikel 1 Ziele

- 1) Mit dieser Entscheidung soll auf der Grundlage der im Artikel 3 festgelegten gemeinsamen Anforderungen ein Dokument mit der Bezeichnung „EUROPASS-Berufsbildung" eingeführt werden. Damit wird auf Gemeinschaftsebene bestätigt, daß eine Person in alternierender Berufsausbildung, einschließlich der Lehrlingsausbildung, einen oder mehrere Ausbildungsabschnitte in einem anderen Mitgliedstaat absolviert hat als dem, in dem sie ihre Berufsausbildung erhalten hat (im folgenden „Europäische Berufsbildungsabschnitte" genannt).
- 2) Die Verwendung dieses Dokuments und die Teilnahme an den europäischen Berufsbildungsabschnitten ist freiwillig und mit keinen anderen als den in der vorliegenden Entscheidung festgelegten Verpflichtungen und Rechten verbunden.

Artikel 2 Definitionen

Im Sinne dieser Entscheidung und unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den alternierenden Ausbildungssystemen und Regelungen in den einzelnen Mitgliedstaaten bezeichnet der Ausdruck

- 1) „Europäische Berufsbildungsabschnitte" nach einer Einigung über die Verwendung des „EUROPASS-Berufsausbildung" alle Abschnitte der Berufsausbildung, die in einem anderen Mitgliedstaat (Aufnahmemitgliedstaat) als dem, in dem die betreffende Person ihre

Berufsausbildung erhält (Herkunftsmitgliedstaat) und im Rahmen dieser Berufsausbildung zurückgelegt werden;

- 2) „Person in alternierender Berufsbildung“ jede Person gleich welchen Alters, die in einer Berufsbildung, unabhängig von deren Niveau, einschließlich einer Hochschulausbildung, steht. Diese von den zuständigen Behörden des Herkunftsmitgliedstaats nach den dort geltenden Rechtsvorschriften, Verfahren oder Praktiken anerkannte oder bescheinigte Ausbildung umfaßt strukturierte Ausbildungsphasen in einem Unternehmen und gegebenenfalls in einer Ausbildungseinrichtung oder einem Ausbildungszentrum, unabhängig vom Status der betreffenden Person (in einem Arbeits- oder Lehrverhältnis stehende Person, Schüler oder Student);
- 3) „Ausbilder“ jede Person bei einem privaten oder öffentlichen Arbeitgeber oder einer Ausbildungseinrichtung bzw. einem Ausbildungszentrum des Aufnahmemitgliedstaats, deren Aufgabe es ist, eine Person in der Berufsbildung für die Dauer ihres europäischen Berufsbildungsabschnitts zu unterstützen, zu informieren, zu beraten und zu betreuen;
- 4) „EUROPASS-Berufsbildung“ das Dokument, mit dem bescheinigt wird, daß dessen Inhaber unter den in dieser Entscheidung festgelegten Voraussetzungen einen oder mehrere alternierende Ausbildungsabschnitte, einschließlich der Lehrlingsausbildung, in einem anderen Mitgliedstaat zurückgelegt hat;
- 5) „Ausbildungspartner im Aufnahmemitgliedstaat“ jede Einrichtung im Aufnahmemitgliedstaat (insbesondere privater oder öffentlicher Arbeitgeber, Berufsbildungseinrichtung oder -zentrum), mit der zur Durchführung eines europäischen Berufsbildungsabschnitts eine Partnerschaft mit der für die Organisation der Berufsbildung im Herkunftsmitgliedstaat zuständigen Einrichtung geschaffen worden ist.

Artikel 3 Inhalt und gemeinsame Grundsätze

Für den „EUROPASS-Berufsbildung“ gelten die folgenden Bedingungen:

- 1) Die europäischen Berufsbildungsabschnitte sind Bestandteil der Berufsbildung im Herkunftsmitgliedstaat nach den dort geltenden Rechtsvorschriften, Verfahren oder Praktiken.
- 2) Die für die Organisation der Ausbildung verantwortliche Einrichtung im Herkunftsmitgliedstaat und der Ausbildungspartner im Aufnahmemitgliedstaat vereinbaren im Rahmen der Partnerschaft Inhalt, Ziele, Dauer und Modalitäten des europäischen Berufsbildungsabschnitts.
- 3) Der europäische Berufsbildungsabschnitt wird von einem Ausbilder begleitet und überwacht.

Artikel 4 EUROPASS-Berufsbildung

- 1) Jeder Person, die einen europäischen Berufsbildungsabschnitt durchlaufen hat, wird von der für die Organisation der Berufsbildung in dem Herkunftsmitgliedstaat verantwortlichen Einrichtung ein Informationsdokument der Gemeinschaft mit der Bezeichnung „EUROPASS-Berufsbildung“ ausgestellt, dessen Inhalt und Gestaltung im Anhang erläutert werden.
- 2) Der „EUROPASS-Berufsbildung“
 - a) enthält Angaben zur Art der Berufsausbildung, in deren Rahmen der europäische Berufsbildungsabschnitt absolviert wurde, sowie zu der Qualifikation oder dem Befähigungsnachweis, dem Titel oder jedem anderen Zeugnis, das mit der Ausbildung angestrebt wird;
 - b) enthält die Erklärung, daß der europäische Berufsbildungsabschnitt nach den geltenden Vorschriften, Verfahren oder Praktiken Bestandteil der Ausbildung im Herkunftsmitgliedstaat ist;
 - c) enthält Angaben zu den Inhalten des europäischen Berufsbildungsabschnitts, zu den dabei im Rahmen der Ausbildung oder am Arbeitsplatz gesammelten Erfahrungen sowie gegebenenfalls zu den erworbenen Fähigkeiten und der Methode zu deren Evaluierung;
 - d) gibt die Dauer des während der Arbeitserfahrung oder Berufsausbildung vom Ausbildungspartner im Aufnahmemitgliedstaat organisierten europäischen Berufsbildungsabschnitts an;
 - e) bezeichnet den Ausbildungspartner im Aufnahmemitgliedstaat;

- f) bezeichnet die Funktion des Ausbilders;
- g) wird von der für die Organisation der Berufsbildung im Herkunftsmitgliedstaat verantwortlichen Einrichtung ausgestellt. Er enthält für jeden europäischen Berufsbildungsabschnitt eine Bescheinigung, die Bestandteil des „EUROPASS-Berufsbildung“ ist und vom Partner im Aufnahmemitgliedstaat ausgefüllt und von diesem sowie vom Teilnehmer unterzeichnet wird.

Artikel 5 Kohärenz und Komplementarität

Die Kommission trägt unter Beachtung der für die Gemeinschaftsprogramme und -initiativen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung vorgesehenen Verfahren und Ressourcen in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten Sorge für die Gesamtkohärenz zwischen der Durchführung dieser Entscheidung und den Gemeinschaftsprogrammen und -initiativen.

Artikel 6 Unterstützende und begleitende Maßnahmen

- 1) Die Kommission gewährleistet die Herstellung sowie eine angemessene Verbreitung und Begleitung des „EUROPASS-Berufsbildung“ in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten. Zu diesem Zweck benennt jeder Mitgliedstaat eine oder mehrere Einrichtungen, die in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern sowie gegebenenfalls mit den die alternierende Berufsbildung vertretenden Organisationen für die Durchführung auf nationaler Ebene sorgen.
- 2) Jeder Mitgliedstaat trifft zu diesem Zweck Maßnahmen, um
 - a) den Zugang zum „EUROPASS-Berufsbildung“ durch die Verbreitung einschlägiger Informationen zu erleichtern;
 - b) eine Bewertung der durchgeführten Maßnahmen zu ermöglichen und
 - c) insbesondere durch die entsprechende Sensibilisierung aller Beteiligten die Chancengleichheit zu fördern.
- 3) Die Kommission trifft in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten Vorkehrungen für den Informationsaustausch und die Koordinierung.

- 4) Die Kommission und die Mitgliedstaaten tragen bei der Durchführung dieser Entscheidung der Bedeutung der KMU und des Handwerks sowie deren besonderen Anforderungen Rechnung.

Artikel 7 Finanzierung

Der als finanzieller Bezugsrahmen dienende Betrag für die Durchführung der in Artikel 6 Absätze 1, 3 und 4 genannten Tätigkeiten beläuft sich für den Zeitraum vom 1. Januar 2000 bis zum 31. Dezember 2004 auf 7,3 Millionen ECU.

Die jährlichen Mittel werden von der Haushaltsbehörde innerhalb der durch die Finanzielle Vorausschau festgelegten Grenzen bewilligt.

Artikel 8

Diese Entscheidung gilt ab dem 1. Januar 2000.

Artikel 9 Evaluierung

Die Kommission unterbreitet dem Europäischen Parlament und dem Rat drei Jahre nach der Annahme dieser Entscheidung einen Bericht über deren Durchführung, bewertet ihre Auswirkungen auf die Förderung der Mobilität in der alternierenden Berufsbildung einschließlich der Lehrlingsausbildung, schlägt etwaige Korrekturmaßnahmen zur Verbesserung der Korrekturmaßnahmen zur Verbesserung der Wirksamkeit vor und unterbreitet alle von ihr als erforderlich erachteten Vorschläge, und zwar auch in haushaltspolitischer Hinsicht.

Artikel 10

Diese Entscheidung ist an die Mitgliedstaaten gerichtet.

Geschehen zu Brüssel am 21. Dezember 1998.

Im Namen des Rates

Der Präsident

M. BARTENSTEIN

Adressen der Ausgabestellen für den EUROPASS in Deutschland:

Carl Duisberg Gesellschaft e.V.

Postfach 260 120, 50514 Köln

Tel.: 0221/2098-0, Fax: 0221/2098-1

E-mail: info@k.cdg.de

Arbeitsstelle EU im Deutschen Akademischen Austauschdienst

Kennedyallee 50, 53175 Bonn

Tel.: 0228/882-0, Fax: 0228/882-551

E-mail: steinemann@daad.de

Zentralstelle für Arbeitsvermittlung

Feuerbachstraße 42-46, 60079 Frankfurt

Tel.: 069/7111-0, Fax: 069/7111-555

E-mail: zav-pr@t-onlind.de

Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen "Otto von Guericke" e.V., Außenstelle Berlin

Tschaikowski-Straße 49, 13156 Berlin

Tel.: 030/481 63-3, Fax: 030/481 63-401

E-mail: asb@aif.de

Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)

Rhöndorfer Straße 23, 53604 Bad Honnef

Tel.: 02224/1808-0, Fax: 02224/1808-52

E-mail: info@dfjw.org

Deutsch-Französisches Sekretariat für den Austausch in der beruflichen Bildung (DFS)

Am Ludwigsplatz 6, 66117 Saarbrücken

Tel.: 0681/501-1180, Fax: 0681/501-1213

E-mail: info@dfs-sfa.org

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

Lennéstraße 6, 53012 Bonn

Tel.: 0228/501-0, Fax: 0228/501-77

E-mail: presse@kmk.org

Deutscher Gewerkschaftsbund

Postfach 101026, 40001 Düsseldorf

Tel.: 0211/4301-0, Fax: 0211/430-1471

E-mail: christine.bartsch@bundesvorstand.gdgb.de

Deutsche Angestelltengewerkschaft

Bundesvorstand, Ressort Bildungspolitik

Postfach 301230, 20305 Hamburg

Tel.: 040/34915-1, Fax: 040/34915-400

E-mail: jvojta@hamburg-dag.de

Die EUROPASS-Formulare sind auch über Handwerkskammern sowie Industrie- und Handelskammern erhältlich. Die Adresslisten der Kammern sind zu beziehen über:

Deutscher Handwerkskammertag

Has des deutschen Handwerks

Johanniterstraße 1, 53113 Bonn,

Tel.: 0228/545-0, Fax: 0228/545-205

E-mail: info@zdh.handwerk.de

Deutscher Industrie- und Handelstag

Adenauerallee 148, 53113 Bonn

Postfach 1446, 53004 Bonn

Tel.: 0228/104-0, Fax: 0228/104-158

E-mail: diht@bonn.diht.ihk.de

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997.
220 S. ISBN 3-923638-17-5. DM 28,00.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the
European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. DM 28,00.

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen
in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. DM 20,00.

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeitsplatz-
Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999.
272 S. ISBN 3-923638-21-3. DM 28,00.

Band 5

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwor-
tung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der
wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. DM 15,00.
(vergriffen)

Band 6

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und
Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000.
163 S. ISBN 3-923638-24-8. DM 20,00

Die Reihe wird fortgesetzt

